



INFORME DE VALORACIÓN DE LOS PROYECTOS PRESENTADOS POR LAS ENTIDADES LICITADORAS SOBRE LOS CRITERIOS NO VALORABLES EN CIFRAS O PORCENTAJES DE LA ESCUELA INFANTIL PARQUE DE INGENIEROS EN EL DISTRITO DE VILLAVERDE

El Comité de expertos designado para la valoración de los criterios no valorables en cifras o porcentajes correspondiente al contrato para la prestación del servicio educativo de la escuela infantil **PARQUE DE INGENIEROS** ha efectuado la valoración de los proyectos educativos presentados en la referida licitación, habiendo realizado dicho trabajo las personas que se detallan a continuación:

NOMBRE Y APELLIDOS	DNI	Tipo experto/a	Fecha inicio valoración	Fecha fin valoración
Ana Paloma Navarro González	52344374p	Especialista en Educación Infantil (titular)	18/04/23	18/05/23
Belén Almansa Rico	46882704x	Especialista en Educación Infantil (titular)	18/04/23	18/05/23
Lourdes Quero López	50829018f	Especialista en Educación Infantil (titular)	18/04/23	18/05/23
Pilar Martín Velasco	5284555y	Especialista en Educación Infantil (titular)	18/04/23	18/05/23
Blanca Giménez Sánchez	05395665a	Técnico jurídico	18/04/23	18/05/23

Este Comité ha realizado el estudio y valoración de los proyectos presentados por las siguientes entidades admitidas a licitación, de conformidad con los criterios establecidos en el apartado 4.2 del Pliego de Prescripciones Técnicas y en el apartado 21. "Criterios no valorables en cifras o porcentajes" en sus apartados 1 y 2 del Anexo I del Pliego de Cláusulas Administrativas Particulares que ha de regir en el contrato administrativo para la **ESCUELA INFANTIL PARAQUE DE INGENIEROS** a adjudicar por procedimiento abierto, que prevé una puntuación máxima de 66 puntos:



1. DELTA JUEGO S.L.
2. KIDSCO BALANCE S.L.
3. ARCI NATURE INTERVENCIÓN SOCIAL S.L.U.
4. KOALA SOLUCIONES EDUCATIVAS S.A.
5. ARTENSIS, S.L.
6. MEDITERRANEA GESTIÓN SOCIAL Y CULTURAL. S.A.
7. PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN LAS PALMAS S.L.

RESUMEN DE PUNTUACIONES DE CRITERIOS NO VALORABLES EN CIFRAS O PORCENTAJES (HASTA 66 PUNTOS)

CRITERIOS	PUNTUACIÓN MÁXIMA
1. Proyecto de gestión educativa y organizativa del centro	63,5
1.1.- Propuesta Pedagógica que incluye una unidad de programación por cada nivel de edad y el periodo de acogida.	19
1.2.- Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.	10
1.3.- Perfil y papel del educador/a en su relación con las niñas/os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial.	7
1.4.- Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica, demográfica, cultural, necesidades y recursos educativos y sociales, características y necesidades de las familias.	4,5
1.5.- Plan de Atención a la Diversidad del alumnado.	4
1.6.- Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto.	4
1.7.- Proyecto Coeducativo con perspectiva de género.	4
1.8.- Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro.	3
1.9.- Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro.	3
1.10.- Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro.	2
1.11.- Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil.	1,5
1.12.- Proyecto para el fomento de la calidad educativa, hasta 1 punto.	1
1.13.- Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de Educación Infantil	0,5
2. Proyecto de iniciación al inglés para el nivel 2-3 años	2,5

**EMPRESA: DELTA JUEGO S.L****1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO.****1.1 Propuesta Pedagógica que incluye una unidad de programación por cada nivel de edad y el periodo de acogida.**

Se inicia la propuesta con la adaptación de los **objetivos** que se recogen en el Decreto 36/2023. A continuación, expone unos objetivos generales de escuela bastante precisos, los enumeran desde distintos ámbitos, en el aspecto pedagógico, en el aspecto institucional, administrativo y de gestión, y en el aspecto familiar. Todos ellos son objetivos generales que pretende la escuela como institución, se reflejan muy posibles interpretables y evaluables.

En cuanto a la **secuenciación y organización de los contenidos por ámbitos de experiencia**, están organizados según los ámbitos de experiencia, adaptando la concreción curricular a su propia práctica docente y teniendo como referencia el contexto de la escuela y los principios metodológicos.

La secuenciación de contenidos, la exponen por niveles según los bloques de contenidos de cada una de las áreas y anclados a una competencia específica.

El documento muestra claridad y utilidad, pero algunas de las secuenciaciones no son muy graduales, apareciendo en algún bloque de contenidos el mismo para distintos niveles, sobre todo para los niveles de 1-2 y 2-3.

El conjunto de orientaciones de carácter didáctico que han elegido, los **principios metodológicos**, son muy acertados para este ciclo.

Organizan los grupos según las niñas-os nacidas al principio o al final del año, la diversidad de sexo, las diferentes culturas, condición social y acnee.

Se valora positivamente que la pareja educativa y que un mismo tutor siga con el mismo grupo durante los tres niveles, para poder dar seguridad al grupo.

Establece muy adecuadamente unos criterios para llevar a cabo los distintos rituales de **la vida cotidiana**, planifica y describe detalladamente como se desarrollan cada uno de los hábitos de la vida cotidiana, explicitando y definiendo de forma muy clara todo: cómo van a trabajar y cómo se prepara el espacio, siendo coherente con toda la línea del proyecto, basada en el respeto al infante y la libertad de movimiento de Pickler.

Amplían este apartado con otro momento de la vida cotidiana que consideran importante, **el juego y la relación y el desarrollo social**, que desarrollan con



gran precisión. En cada uno de ellos además de explicar su importancia y dar una argumentación teórica apta, exponen el tipo de recursos materiales (objetos y materiales diversos, ricos en posibilidades y sensaciones) y como actuará la pareja educativa.

Las **Unidades de Programación Didáctica (UPD)**. Están muy bien introducidas, ya que las establecen a partir de los hábitos de la vida cotidiana, anteriormente explicadas, que consideran la base de la programación. Se desprenden de los principios psicopedagógicos elegidos en el Proyecto. Son claras, precisas, adaptables a diferentes formas de organización. Se ha hecho un gran trabajo de concreción curricular en cada una de las unidades de programación. Son flexibles y accesibles para que se puedan adaptar a las formas de aprendizaje de los niños y las niñas.

Exponen, a modo de ejemplo, una de cada nivel. La elección de las propuestas es acorde para cada uno de los niveles, ajustándose a su momento evolutivo.

En cada una de ellas están todos los apartados que corresponde desarrollar en las unidades de programación.

Para el nivel de Bebes "Come bien, Vive bien". Situaciones de aprendizaje: la comida. Muy bien explicada la organización.

Para el nivel de 1-2años: "La creatividad desde la mirada del niño/a." Situaciones de aprendizaje: Talleres.

Para el nivel de 2-3 años: "Mover y sentir el cuerpo para crecer en armonía". Situaciones de aprendizaje: Sesiones de Psicomotricidad Aucouturier.

El tiempo de acogida. Se basan en la "Teoría del apego de Bowlby" y hacen una descripción teórica de este momento. Se denota una amplia reflexión y planificación para la acogida de la comunidad educativa, (alumnado nuevo y ya escolarizado, familias y personal) y explica cómo serán los espacios y materiales necesarios, planificación de las educadoras...

En cuanto a la **planificación educativa de los espacios y planificación del tiempo**, definen el espacio como una señal de identidad y como un educador más y los describe como espacios flexibles, que se adaptan a las necesidades de las niñas y niños, y conforme a esto establecen unos criterios bien enfocados para su diseño, son:

- La necesidad de acción, de juego y de descubrimiento
- La necesidad de relación y socialización
- La necesidad de expresión y comunicación

Posteriormente especifican como son las zonas espaciales interiores con ideas y propuestas y hacen un planteamiento de las aulas para cada uno de los niveles educativos.

Por último, se incluye la descripción de los espacios exteriores: el jardín, definiéndolo como un espacio de identidad, y el huerto, en relación con los objetivos de desarrollo sostenible de la Agenda 2030. Los espacios se plantean con carácter flexible.

En relación con el **tiempo**, se exponen los criterios para organizarlos respecto a las necesidades de las criaturas, muestran un horario a modo de ejemplo de un nivel (2-3 años). Desarrollan apartados distintos muy bien explicados para la distribución de los tiempos de las criaturas, del personal educativo, del personal no docente, tiempos de familias, calendario y horario escolar. La distribución del tiempo está muy bien reflejada.

En cuanto a los **criterios para la selección y uso de recursos materiales**, dan mucha importancia a la selección de objetos, juguetes y materiales. Aportan una serie de criterios generales, que luego explican y contextualizan, de manera muy realista, con ejemplos de propuestas de diversos materiales que llevarán a cabo en la escuela.

Los materiales de cada una de las propuestas resultan adecuados, desde un punto de vista educativo y evolutivo, en la línea que tiene el desarrollo del proyecto.

Dentro de la **coordinación entre los diferentes profesionales del centro**, explican con precisión y exhaustividad los distintos ámbitos en los que se realiza: reuniones de equipo, pareja educativa, comisión de coordinación internivelar, el equipo de atención temprana, personal de servicios (cocina, limpieza y administración) destacan la importancia y la riqueza de la diversidad y la formación común. Hacen alusión al papel del coordinador/a de bienestar y protección del alumnado como se cita en la Ley Orgánica 08/2021 (LOPVI).

Definen la **evaluación** como un elemento fundamental de la tarea educativa para enmarcarlo dentro de la normativa vigente. Con el fin de efectuar una revisión del proceso de enseñanza-aprendizaje, creen necesario revisar cada uno de los elementos curriculares desde diferentes enfoques. Plantean evaluar tanto el proceso de enseñanza (práctica docente), como el de aprendizaje (objetivos educativos). Exponen el uso de ítems de evaluación con unos cuadros a modo de ejemplo, lo cual facilita su comprensión.

Respecto a la evaluación de la práctica docente, hablan de intervención en el contexto del aula e intervención en el contexto de la escuela. Destacamos positivamente que las familias participen en el proceso de evaluación de la práctica docente. Consideran la observación como primer elemento de evaluación.

En los instrumentos de evaluación exponen los momentos (inicial, proceso, final), e instrumentos como la observación directa, diarios, grabaciones...

Incorporan el proceso de documentación como elemento necesario para valorar los procesos de los niños y niñas y actuar en consecuencia.

Al establecer con anterioridad que el Proyecto Educativo de Centro (PEC) y la Programación General Anual (PGA) son documentos dinámicos, se establece una Evaluación de la Propuesta y de la acción educativa.

La propuesta ofrece coherencia en todos los apartados. Profundiza en la mayoría de los puntos, mantiene entre todas las partes una buena relación, sus apartados se van sucediendo encadenadamente, derivando unos de otros. Indica secuenciación de contenidos organizados por niveles, referentes a la educación en valores como contenidos actitudinales, en las UPD señalan contenidos transversales, objetivos de desarrollo sostenible y derechos de la infancia. Todos ellos son tratados de manera coherente con las edades que corresponden.

Se otorgan 18,8 puntos.

1.2. Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.

Es coherente con el resto del proyecto, su concepción de familia **se fundamenta** en el buen trato, la comunicación e implicación directa en la escuela.

A partir del pensamiento de que la escuela y familia comparten un mismo objetivo, definen los **cauces y actuaciones** llevadas a cabo, destacando la construcción de la parentalidad positiva.

Enumera y describe los **criterios** en los que se basan la parentalidad positiva, así como las vías que utilizan: el contacto diario, entrevistas, reuniones, tertulias, comisiones, talleres... Todos ellos, en relación con la descripción anterior de relaciones con la familia y una crianza basada en las relaciones positivas y el bienestar de las niñas y los niños.

Se destaca la importancia que dan a la **participación de otros colectivos**, para el desarrollo de algunas actividades (Fundación "Save the children", Centro de Apoyo a las Familias CAF3, y diferentes asociaciones de la infancia).

Utilizan diferentes **medios de comunicación e información** para las familias, todos muy completos.

En definitiva, la relación de las familias se sitúa en un plano de cooperación y apoyo mutuo.



Se otorgan 10 puntos.

1.3. Perfil y papel del educador-a en su relación con las niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial.

Se parte de la idea de niña o niño ya defendida en otros apartados, describe después las **características de los profesionales** que van a acompañar. Las características y el modo de actuar de las educadoras son coherentes con la imagen de la infancia planteadas en la línea metodológica.

Hace referencia bibliográfica a Pickler, en relación con los cuidados, otorgando valor a la relación tónico-emocional entre la educadora y el infante.

Clasifica las características del profesional con respecto a los niños y niñas, a las familias, y al equipo educativo, todas muy cohesionadas.

En cuanto a las **actitudes y actuaciones**, aportan mucha importancia a la pareja educativa, describiendo su papel tal y como exige las bases de la convocatoria. Haciendo referencia bibliográfica a Lorís Malaguzzi, en las escuelas de Reggio Emilia o la Escuela Lozzy, y Alfredo Hoyuelos, para su definición y desarrollo de características, "Pareja educativa es sinónimo de calidad educativa al poder aprender a observar, documentar y compartir con profesionalidad la responsabilidad educativa mejorando así, la calidad de las escuelas". Respecto a su funcionamiento interno, explicita los procedimientos de trabajo y exponen una serie de reuniones, además aportan una visión muy enriquecedora de los conflictos, necesarios en este tipo de relación.

Se echa en falta alguna alusión al Plan de Acción Tutorial.

Se otorgan 5 puntos.

1.4. Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica, demográfica, cultural, necesidades y recursos educativos y sociales, características y necesidades de las familias.

Muestran un **conocimiento** real **del entorno** sobre el que van a trabajar, ofreciendo datos de tipo sociodemográfico y económico del contexto. Nombran la fuente de información para recoger datos e información sobre la realidad socioeconómica y cultural, (Ayto Madrid). Aporta consecuencias derivadas de este análisis, traducéndolo con posibles soluciones, conforme a sus señas de identidad como escuela (abierto a la comunidad), destacando el conocimiento del tipo de

población y familias que van a dar respuesta.

Incluye detalladamente los **recursos sociales y educativos** y las verdaderas necesidades de la infancia, en concreto la de este contexto, con ofertas ajustadas y muy buenas actuaciones.

Se otorgan 4,5 puntos.

1.5. Plan de Atención a la Diversidad del alumnado.

Comienzan con un **análisis de la realidad** de la Escuela Infantil. Recoge los datos y conclusiones del análisis del contexto respecto a la diversidad y plantea un concepto de diversidad como que todos somos diferentes, incluyendo a todas y todos por igual, reconociendo y aceptando las diferencias individuales y valorándolas como tal, reconociéndolo como el primer paso para la inclusión.

Enmarca el **Plan de Atención a la Diversidad (PAD)**, en la normativa vigente, decreto 23/2023, de 22 de marzo, aunque no hace referencia a que en la actualidad se denomina Plan Incluyo (Decreto 23/2023 del 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. Artículo 33. El plan de atención a las diferencias individuales del alumnado se denominará Plan Incluyo). Establece unos objetivos adecuados, teniendo en cuenta todos los sectores de la escuela y describen un conjunto de actuaciones, adaptaciones al currículo, medidas organizativas, apoyos y refuerzos.

Las **medidas propuestas** tampoco están ajustadas a la normativa vigente. Sin embargo, son coherentes con los objetivos y el contenido que proponen es adecuado. Se detalla en cada una de ellas acciones específicas que llevan a cabo.

Con relación a la **coordinación con los diferentes profesionales** y los múltiples agentes involucrados en la diversidad, establece canales reales.

El **seguimiento y la evaluación** del Plan de Atención a la Diversidad (PAD), son adecuados, define y establece la evaluación como instrumento real para la revisión y mejora del Plan.

Se otorgan 3 puntos.

1.6. Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto.

Se plantea una idea del niño o la niña como un ser en desarrollo no lineal, que pasa por diferentes fases, que va a depender de la maduración biológica y los

estímulos que reciba.

Definen un modelo educativo en el que las niñas-os son las verdaderas protagonistas de sus aprendizajes. Dando especial importancia al desarrollo emocional y de la identidad.

Recogen unos planteamientos adecuados, que explican porque la imagen del niño o la niña es el eje sobre el que se define y articula la relación con la pareja educativa, y hace referencia a diversos autores (Pickler, Montessori) enlazados con sus señas de identidad.

Explica las diferentes herramientas, que utilizaran para facilitar el proceso del descubrimiento de identidad por parte del niño o la niña.

Detallan los **valores educativos** que sustentan el trabajo en equipo con relación a la concepción del niño o la niña. Enumera y desarrolla algunos de ellos, aclarando que son fruto de un trabajo en grupo, consensuado por todo el equipo educativo.

Respecto a las **líneas pedagógicas** fundamentales que definen el proyecto, muestran una visión del niño y la niña basada en el respeto, con una argumentación teórica estructurada y en coherencia con todo el proyecto. Se denota un trabajo en equipo cohesionado y competente.

Se otorgan 4 puntos.

1.7. Proyecto Coeducativo con perspectiva de género.

Se comienza estableciendo el marco normativo de la Constitución y la LOMLOE y el Decreto 36/2022, que encuadran el proyecto coeducativo. Se echa en falta un **análisis** más exhaustivo y concreto del contexto de esta zona de Villaverde y de la realidad sociocultural.

Los **objetivos** propuestos están referidos a los distintos ámbitos (escuela, niños y niñas, con familias) son significativos para el desarrollo del proyecto, inciden en los aspectos actitudinales y comportamentales.

En la **coordinación con otros profesionales**, se tiene en cuenta los recursos propios del entorno concreto de la escuela.

Se plantea un **seguimiento y evaluación** del proyecto de coeducación en la Escuela, planteando recursos concretos y útiles y definiendo los instrumentos reales. Ponen especial acento en el grado de sensibilización del equipo en torno a este tema, marcando criterios de identificación para conocer el punto de partida



como una AUTOEVALUACION. Consideramos positivo que tengan en cuenta el introducir en plantilla la figura del educador- hombre.

Se otorgan 3,5 puntos.

1.8. Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro.

En cuanto a la selección de los **recursos humanos**, se ofrece un planteamiento que recoge de manera clara los mínimos de las normativas legales. Dan cuenta clara de tener en conocimiento el convenio y las titulaciones adecuadas, así como todo lo referente al ámbito laboral. Establece una serie de criterios para la selección del equipo, impulsando la formación y el reciclaje de toda la comunidad educativa.

La **gestión de los materiales** contempla la totalidad de materiales que se manejan en el centro.

La **gestión de ingresos y gastos** es correcta. Hacen referencia a una partida para gastos extraordinarios para cubrir contingencias, entre ellas los impagos de las familias vulnerables, que valoramos positivamente.

Se otorgan 3 puntos.

1.9. Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro.

Comienzan con una descripción de la empresa licitadora, y contextualización a partir del marco normativo y los diferentes documentos del centro. A continuación, detallan las **funciones y competencias de los distintos órganos de gobierno** del centro. La Dirección, el Consejo Escolar, la comisión de convivencia, y el claustro (reuniones de equipo).

En cuanto **a la organización de los horarios del centro**, establecen el horario del personal del centro dando prioridad absoluta a las necesidades de los niños y las niñas. Una de las acciones que toman es flexibilizar el horario de entrada y salida, algo que consideramos adecuado.

Primero hacen una exposición de la necesidad de que el horario de las niñas y niños durante la jornada este condicionado por sus necesidades biológicas, detallando las medidas que tomarán en el periodo de acogida. En segundo lugar, exponen los horarios y componentes del personal no docente.

En cuanto al **Reglamento de Régimen Interno**, se ajustan a la normativa

vigente, denominándolo NOFC. Describen adecuadamente el Plan de convivencia, con objetivos y actuaciones para niños y niñas, familias y personal de la escuela.

La **admisión del alumnado** atiende a la normativa vigente. Desarrollan cómo se organiza el proceso de admisión.

La puesta en marcha del centro que proponen es adecuada, haciendo una amplia y clara exposición las gestiones que deben abordarse y señalan su experiencia en la gestión de esta y otra escuela infantil, apoyándose en una explicación del proceso, en lo relativo a su relación con la administración titular y con las empresas de suministros.

Se otorgan 3 puntos.

1.10. Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

Su elaboración se aborda de manera ajustada a la normativa actual. Vuelven a exponer que sus años de experiencia en otros centros ha consolidado su labor y lo define como: un proyecto con una base sólida para la elaboración de otros documentos. Destacan la participación de todos los miembros de la Comunidad Educativa.

En su **elaboración** han resaltado diferentes **fases** (fase de motivación, sensibilización y justificación, fase de planificación, fase de construcción de los acuerdos, aprobación formal del proyecto, fase de Difusión), hacen una buena estructuración de lo complejo que puede ser la elaboración del y muestra el esfuerzo por un proceso negociador.

Contempla todos los **elementos constitutivos** del proyecto educativo de centro. Establece relaciones entre los distintos documentos, considerando el Proyecto Educativo de Centro (PEC) como un documento global que orienta y regula otros documentos institucionales y que a la vez es flexible y fruto de un dialogo común.

Se otorgan 2 puntos.

1.11. Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil.

Se incluyen referencias adecuadas con el desarrollo anterior del documento, señalando que elementos de su pensamiento se incorporan a su práctica educativa. Se observa que no es una pura copia de las ideas de algunos autores, sino que hay una formación y elaboración comprensiva de las teorías expuestas en sintonía con las implicaciones educativas expuestas.

Parten del enfoque de una pedagogía constructivista, enlazando diferentes bases

teóricas con la práctica educativa. Describen de forma muy clara las implicaciones educativas en la escuela, de las perspectivas pedagógicas y psicológicas que eligen.

Se otorgan 1,5 puntos.

1.12. Proyecto para el fomento de la calidad educativa.

Como mejora y evaluación del Proyecto Educativo de Centro (PEC), y así mejora la calidad educativa, proponen contestar a tres preguntas básicas: ¿Quiénes somos?, ¿qué queremos? y ¿cómo nos organizamos? Con ello elaborar un proyecto de acción que procure el cumplimiento de condiciones, medidas y acciones, con relación a cada uno de los miembros de la Comunidad educativa.

Subrayamos la relevancia que se le da a la formación y actualización continuada del profesorado para mejorar la práctica docente y dar respuesta a las verdaderas necesidades de las criaturas.

Se otorgan 1 puntos.

1.13. Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil.

No falta ninguna regulación relevante para la tarea educativa que van a desempeñar. Aportan normativa que no se ajusta a este ciclo.

Se otorgan 0,3 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	59,6
--	-------------

2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS PARA EL NIVEL 2-3 AÑOS. Metodología didáctica:

Es un proyecto amplio, detallado con precisión y muy bien estructurado. Justifican la propuesta de un proyecto de inglés en edades tempranas y tienen en cuenta la propuesta en el decreto 36/2022.



Se plantean un abordaje del inglés de manera vivenciada, en torno a las rutinas de cuidados educativos, al juego que guía la actividad infantil y a las motivaciones e intereses. Se basan en el método TPR (Total Physical Response), desarrollado por Asher, que es muy acertado y coherente con todo el planteamiento del licitador.

Plantean unos objetivos válidos para el equipo educativo. No exponen la concreción curricular necesaria para este proyecto que recoge la normativa vigente.

Enumeran diversas actividades que se desarrollarán en el aula. La especialista de inglés asistirá dos horas semanales a cada clase de 2-3 años y estará siempre acompañada de la pareja educativa. También reflejan que estarán coordinadas, la especialista asistirá a las reuniones de nivel, de modo que la programación tenga sentido real.

Incorporan propuestas interesantes como un taller para familias en el que se explica trimestralmente el funcionamiento de la actividad, e incluir pequeñas obras en inglés en la sesión semanal de teatro, prevista en la escuela para los viernes.

Contemplan, también, criterios básicos de evaluación mediante observación, y su inclusión en el informe trimestral a las familias.

Se otorgan 2,0 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS para el nivel 2-3 años	2,00
--	------

3. CONCLUSIONES GENERALES Y PUNTUACIÓN TOTAL.

En general es un proyecto que muestra coherencia interna y relaciona muy bien todas las partes, se ve de forma muy clara como va encadenando unos apartados con otros.

Esta muy equilibrado entre el marco teórico y lo práctico, presentando implicaciones en la práctica educativa, bajo mucha reflexión de equipo.

Se centra en todo el proyecto en la visión del respeto al infante, dándole protagonismo. Considera a la familia como elemento imprescindible en la vida de la escuela y está presente a lo largo de todo el proyecto.

Es un proyecto singular, bien definido, tangible y ajustado a la escuela a la que se dirige.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO:	61,6 PUNTOS
--	--------------------



1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO.

1.1. Propuesta Pedagógica que incluye una unidad de programación por cada nivel de edad y el periodo de acogida.

Comienzan realizando una introducción, describiendo de manera general los aspectos que han tenido en cuenta para desarrollar su proyecto, indicando que tienen años de experiencia gestionando escuelas. Como buen trabajo de investigación, expone una definición de conceptos al respecto de la palabra niño, infante y criatura, para justificar su decisión de utilizar el término niño/a. Se presentan bien introducidas y encadenadas. Pero no referencia donde se puede localizar las descripciones. Tal y como las expone la RAE, que en su primera definición dice: infante: niño de corta edad. Criatura: niño de corta edad. Niño: que está en la niñez, que tiene pocos años.

Con la intención de introducir en todo este apartado todos los conceptos y apartados nuevos que presenta la nueva Ley de educación LOMLOE y el Decreto 36/2023, en ocasiones no quedan claros sus textos.

Para la secuenciación de los contenidos, comienza con una introducción de los mismos haciendo referencia a los saberes básicos que marca la LOMLOE, pero no está muy clara la explicación.

Presentan una concreción de **los objetivos generales** de etapa que parten del Decreto 36/2022, que no resultan tan concretos como pretenden, siguen siendo demasiado generales.

Se echa de menos objetivos relacionados con otros ámbitos, como el pedagógico, institucional, administrativo y de gestión, y el aspecto familiar.

En cuanto a **la secuenciación y organización de los contenidos** hace una buena estructura de cada nivel y presenta en los mismos cuadros los criterios de evaluación. Podría parecer que es una herramienta útil la estructura que han propuesto, al organizarlos en vertical no se ve una correlación entre contenidos y criterios, perdiendo su operatividad.

Al finalizar esta exposición, señalan algunas situaciones de aprendizaje que se darán en cada uno de los niveles.

Respecto a la creación de ambientes para las construcciones no se entiende lo que quieren expresar.



Los principios metodológicos en los que se rige la actuación educativa están basados en la Pedagogía de Emmi Pikler y en la pedagogía de Reggio Emilia. Describe seis principios, que resultan apropiados, y en los que se aprecia la conexión con alguna de sus fuentes psicopedagógicas, explicando en cada uno de ellos, en líneas generales el papel que tendrá la pareja educativa.

A continuación, ofrece lo que denomina "Propuesta metodológica", cuyas bases pedagógicas son Emmi Pikler, Reggio Emilia y Aucouturier, siendo el juego libre y espontáneo la base metodológica y describe lo que caracteriza la manera de funcionar de cada grupo de edad. Hay algunos datos que no corresponden con esta pedagogía. Por ejemplo, en el nivel de 0-1 año, dice literalmente "Emmi Pikler, ya que ella nos muestra que el niño/a con los momentos de cambio y cuidado ya se cubre sus necesidades afectivas y de seguridad,", esto demuestra una lectura parcial del movimiento que Emmi Pikler desarrolló. Es cierto que da especial cuidado a estos momentos, pero no eran los únicos en los que cubrir estas necesidades de afecto y seguridad.

Aunque tendrán derechos de imagen, nos parece **muy importante señalar** que no parece muy adecuado que la imagen que eligen para documentar el texto, en la que aparece el rostro de un niño, está sin pixelar. (p.28)

En algunas ocasiones, el texto resulta redundante, por ejemplo, el nivel de 2-3 años, describe los espacios del aula como "juegos simbólicos (la cocinita, los disfraces, casita, minimundos etc.) para el juego simbólico".

Se desarrollarán talleres de psicomotricidad vivenciada, instalaciones y talleres como el artístico, se harán en otros espacios. Respecto al taller de artístico, hay una incongruencia, primero dice que se hará en otra aula y por otro lado que si el niño no tiene interés podrá ir a otro espacio del aula.

En la frase, "...que este desarrollo sea global, lo más acertado es favorecerlo a través de "momentos cotidianos" al mismo tiempo que se busca desarrollar diferentes capacidades", creemos que presenta incoherencia cuando están diciendo que a través de estos momentos se desarrollan capacidades y luego señalan que las buscarán desarrollar.

Exponen tres ejemplos de **unidades de programación**, uno para cada nivel, en las que la concreción del currículo está clara, son significativas y adecuadas al nivel, pero carece de elementos prescriptivos como son los contenidos transversales, objetivos de desarrollo sostenible y derechos de la infancia.

La unidad de programación de 0-1 año, DESCUBRO CON MIS SENTIDOS, es una propuesta en general muy adecuada para todo el ciclo, pero poco específica para el aula de 0- 1 año. La UPD de 1-2 años, llamada ME MUEVO y 2-3 años, de nombre "EXPERIMENTAMOS". Una de las cosas que explican es la disposición dentro del



aula de una zona de materiales que podrán manipular y libremente actuar sobre ellos, con pinturas, estampación, tubos para soplar, cadenas que puedan mojarlas en pintura y arrastrarlas. Algunos de ellos son materiales que necesitan el acompañamiento de una adulta. Y no parece ser aconsejable para esta edad.

Respecto a la **agrupación de los niños y niñas**, contempla diversidad de agrupamientos en coherencia con la atención a la individualidad y al trabajo de la pareja educativa.

Las situaciones de aprendizaje que describen para los criterios de agrupamiento por aula son algo confusas, mezclando cuestiones que nada tienen que ver. Como ejemplo, una de ellas es "metodología Pikler" y esto no es una situación.

Establece de manera adecuada unos criterios para llevar a cabo los distintos rituales de **La vida cotidiana**, vuelve a hacer referencia a Pikler y la importancia de crear un vínculo afectivo en estos momentos de afecto privilegiados. Los principios que lo guían están bien explicitados y son coherentes en los distintos momentos, como, por ejemplo: un trato individualizado, presencia constante del educador/a. Atiende a los detalles de cada uno de los momentos.

Son exhaustivos en la descripción del momento de la comida, pero algunos procedimientos no encajan con la metodología que ellos formulan, con respecto a la libertad de movimiento y con respecto a los elementos a utilizar en ese momento. En el nivel de 1 -2 años, cuando ya los niños y niñas se pueden sentar, les pondrían en troncos a comer, lo que contradice el principio de libertad de movimiento de Pikler. La disposición del entorno no se ajusta completamente a la propuesta de libertad de movimiento de Pikler, donde utilizan babero, servilleta y mantel, de este último sí señalan su utilidad.

Los momentos de higiene y sueño no quedan bien explicados.

En lo referido a **los espacios**, dan un tratamiento educativo a los espacios del centro. Se incorporan criterios para el diseño de los diferentes ambientes. Al describir **los espacios comunes**, no parece que la reflexión parta de todo el Equipo Educativo, sino más bien de la pareja educativa.

En la distribución por edad, en general hacen una buena selección de materiales y distribución del aula, excepto algunas salvedades, como la "zona del adulto, que será la zona para la pareja educativa donde tendrán una mesa y una silla para su material". Esto es propio de otra etapa educativa.

La distribución del **tiempo** y la planificación de los **materiales** es adecuada. La distribución **del tiempo** es acorde con las necesidades de los niños y niñas en cada uno de los niveles y tiene en cuenta los ritmos tanto individuales como colectivos. Describe que el tiempo lo viven en función de las necesidades individuales de los niños y las niñas.

La planificación y organización de **los materiales** va a depender de las propuestas y del momento de desarrollo de los niños y niñas. La mayoría son materiales naturales. Repite la importancia de la seguridad de los materiales, basándose en dos acepciones diferentes.

Coordinación entre los diferentes profesionales del centro, se establecen protocolos de actuación para cada uno de los momentos y situaciones que se dan en la escuela, bajo la organización y participación de todos los componentes. Concretan tiempos para la coordinación y el desarrollo de las reuniones, que no resultan realistas ni para el equipo educativo, ni para las familias. (Por ejemplo, cuando mencionan que las reuniones de aula se pueden realizar en varios grupos).

En la **evaluación**, comienza con una pequeña introducción enmarcándola en la normativa vigente. La desarrolla diferenciando dos momentos: evaluación de niños y niñas, y evaluación del proceso. (Suponemos que es del proceso de enseñanza, porque no lo aclaran en ningún momento).

Las premisas que se establecen, en cuanto a la evaluación, técnicas e instrumentos son válidas, pero los criterios son muy generales y hacen referencia a los resultados, más que a los procesos vividos por los niños y niñas.

Se establecen unas premisas básicas en cuanto a que sea continua, global y formativa, así como que no atienda sólo a lo cognitivo, sino también a otros ámbitos igual de importantes. Como técnicas, se proponen la observación sistemática, el análisis de las producciones infantiles, así como el diálogo y la escucha, estas últimas tanto de las criaturas como de sus familias. Se presentan instrumentos de evaluación con una breve explicación de en qué consisten. Para la evaluación continua, marca unos criterios generales que después cada pareja educativa concretará, pero no los incluye.

Parece que no se le da la importancia que merece la observación al no entrar en detalle de esta herramienta tan útil de evaluación.

Con respecto al **periodo de acogida**, plantean este periodo como un proceso vivido tanto por los niños y niñas como por las familias, orientándolo hacia el bienestar de las criaturas en la escuela. Pero hace una escasa mención, al proceso vivido por parte de las educadoras y educadores. No plantean el periodo de acogida como un proceso vivido por toda la Comunidad Educativa.

Hace referencia a Emmy Pikler y a apartados anteriores para la fundamentación psicológica y establece unas pautas de actuación a modo de metodología, además de criterios de organización y funcionamiento de la escuela en general y por niveles. Vuelve a mencionar procedimientos que no son válidos para esta metodología. No describe los criterios para la organización de los materiales.

Nos sorprende que señalan el cambio de pañal tumbado, porque les da seguridad, ya que esto no resulta acorde con la metodología que ellos mismos proponen.

Se otorgan 11 puntos.

1.2. Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.

Parten de la premisa que uno de los pilares fundamentales de la escuela son las familias. Comienza con una visión general y teoría acerca de la importancia de la participación en la escuela, señalando algunos cauces institucionales (Consejo Escolar, AMPA) y algún otro más informal. Continúa con el papel que tiene las familias en la Escuela Infantil, incidiendo en que el papel de las familias sea de COLABORACIÓN Y PARTICIPACION.

Vuelven a dar unas pinceladas al tema del periodo de acogida, en relación con las familias, que no queda muy claro. En el momento de la entrada al aula no queda claro la ubicación de los miembros de la pareja educativa en el espacio, para acoger a los niños y niñas.

Los medios y medidas que presentan para el apoyo a las familias se asientan en una crianza basada en las relaciones positivas y el bienestar de los niños y las niñas, marcando unos principios básicos para conseguir la Parentalidad Positiva. Al final de la exposición sobre Parentalidad Positiva, refieren que los comentarios son fruto de la reflexión grupal, sin embargo, estos datos son de la "Guía docente para el fomento de la Parentalidad Positiva en Educación Infantil y Educación Primaria" editado por la Liga española de la educación, tal y como ellos refieren. Citan una serie de actividades muy apropiadas, sin contextualización ni temporalización. No dan respuesta a la pluralidad del contexto. Se echa de menos actividades más centradas o específicas donde sientan la multiculturalidad como una oportunidad de renovación y aprendizaje, además de la necesidad de diálogo y refuerzo de la participación que exige la gestión del pluralismo cultural.

Establece unos criterios muy generales con respecto a las relaciones de la familia y la escuela, amplía las explicaciones de las actividades en el apartado de los cauces de participación, incorporando cauces extraordinarios y variados, pero algunos de ellos poco realistas, donde no se percibe la participación real y activa de las familias.

Se incluye aquí el Consejo Escolar, como un cauce de información, aunque señalan que conocen que es un órgano de gobierno.

Se otorgan 5 puntos.

1.3. Perfil y papel del educador-a en su relación con las niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial.

Se define el perfil de la educadora o educador enumerando una serie de características, alguna de ellas poco realistas, como "Profesionales con vocación educativa, especialmente sensible y cariñosa, que sepa captar las necesidades de los niños/as", que resulta difícil de valorar.

Continuando en la línea de Emmy Pikler, recogen una serie de actuaciones y actitudes necesarias para el licitador que tienen que cumplir los educadores y educadoras, se ve reflejado el papel central que tiene el niño. Se echa en falta actitudes con familias, niños y niñas.

Esta metodología de intervención en **pareja educativa** contraviene la línea de actuación al respecto de la corresponsabilidad de ambos miembros de la pareja que se establece en los principios de actuación en la red de escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid. No existen divisiones nominales, ni distribución de niñas y niños: las dos educadoras están disponibles y establecen relaciones con todas las criaturas y sus familias, que en ambos casos tienen derecho a elegir a quien dirigirse. las dos personas serán siempre referentes de todos los aspectos educativos.

Continúan enumerando el número de profesionales que hay y sus correspondientes titulaciones, diciendo que siempre habrá un maestro/a en cada pareja educativa, y esto no puede ser posible con 4 maestros en total. (4 maestros, 12 educadoras /es, 8 aulas).

Fundamenta y define el concepto de **pareja educativa** según varios autores y concreta en los distintos ámbitos de trabajo: trabajo entre los docentes, trabajo para el grupo.

Respecto a **la acción tutorial** ofrece una organización de la práctica diaria en función de las actuaciones de la pareja educativa con cada uno de los ámbitos anteriores, en diferentes momentos.

El siguiente punto que describe es **la evaluación**. Es general y poco precisa, uno de los aspectos que se propone evaluar son los objetivos, cuya existencia en el Plan de Acción Tutorial (PAT) no se ha expuesto.

Continúa con un punto que denomina **práctica cotidiana de la pareja**

educativa, en el cual explicita unos procedimientos, de trabajo, organización y actitudes. Algunos incompatibles con la filosofía de la Red Municipal de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid.

Se otorgan 1,5 puntos.

1.4. Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica, demográfica, cultural, necesidades y recursos educativos y sociales, características y necesidades de las familias.

Muestra la existencia de un conocimiento real del entorno y realizan una descripción muy detallada de las características de las familias, de los niños, del centro y del edificio, además de los diferentes recursos educativos de los que podrían disponer, pero no expone la fuente de dónde han adquirido estos datos. Con todo ello, detallan implicaciones concretas de cada uno de estos ámbitos. En lo relativo a las familias, destacan la población extranjera en el barrio, pero no observamos su concreción en las implicaciones educativas, ni se observa reconocimientos de dicha diversidad en los contenidos curriculares y propuestas de actividades.

Concreta planes de acción en el entorno.

Se otorgan 2 puntos.

1.5. Plan de Atención a la Diversidad del alumnado.

Comienza enmarcando el Plan de Atención a la Diversidad (PAD), de manera extensa y correcta. Aunque citan la normativa vigente, no hacen referencia a que en la actualidad este documento se denomina Plan Incluyo.

Comienzan realizando un análisis de la realidad de la escuela y, a continuación, exponen los objetivos que persiguen con él, las medidas ordinarias, generales y extraordinarias, la coordinación con los diferentes profesionales y el seguimiento y evaluación del Plan. Las medidas expuestas no se ajustan a la normativa (ordinarias y específicas) y resultan generales. El esquema que muestra para la coordinación de los diferentes profesionales es confuso.

Se propone una serie de objetivos para el plan que son óptimos, pero un poco genéricos, sin parecer un documento específico de plan de atención a las

diferencias individuales del alumnado.

En general en el documento, no se plantea claro el concepto de diversidad en sentido amplio: incluyendo diversidad funcional, cultural, religiosa, sociofamiliar, lingüística y personal.

Se otorgan 2 puntos.

1.6. Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto.

Se inicia con una pequeña introducción para explicar que este aspecto merece una profunda reflexión. Se centran en Emmy Pikler para basar todas sus actuaciones, es coherente con su fundamentación teórica. Considera al niño y la niña como un sujeto pleno de derecho, sujeto de acción, y entendido en toda su globalidad.

Explica por qué la imagen de niño/a es el eje sobre el que se define y articula el estilo de relación con la pareja educativa, las pedagogías y los contextos de aprendizaje en el que creen.

Hace alusión a la pareja educativa y la importancia de crear vínculos a partir de unas experiencias planificadas, describiendo de manera clara y concisa algunas de ellas.

Establece la importancia de crear un vínculo de apego entre el educador o educadora y el niño o la niña, y explica cómo se establecerá de una forma segura.

Se otorgan 4 puntos.

1.7. Proyecto Coeducativo con perspectiva de género.

Lo enmarca a nivel normativo en la LOMLOE y en la Constitución. Enuncia una argumentación un tanto rebuscada, basada en la metodología Pikleriana que llevan a cabo, para justificar los valores igualitarios e, introduce en esta definición el término "todos" en masculino.

No parten de ningún análisis relativo al género de la realidad.

Los objetivos son muy generales y no están referidos a los distintos ámbitos (personas y órganos) que participan en la atención a la diversidad: dirección, educadoras, cocineras, familias, entidades de la administración y de la sociedad civil.

Tanto las actuaciones a llevar a cabo, como la evaluación y el seguimiento son muy generales y poco originales y no están definidos a lo largo del proyecto.

Las actuaciones para llevar a cabo continúan siendo muy generales, solo parece que ponen un poco más de acento en algunas actuaciones en el aula, siendo poco originales.

Respecto a la **coordinación con otros profesionales**, incluye la coordinación con algunos agentes, pero no establece canales reales ni temporalizados.

En cuanto a la evaluación y seguimiento, son muy generales. Establecen unos criterios, que no están bien definidos en el desarrollo de todo el proyecto, como:

- Grado en que se han alcanzado los objetivos planteados respecto a los niños/as.
- Grado de asimilación de que los materiales y los juegos no están asignados a ningún sexo.

En el apartado de normativa se da especial importancia a la Ley 2/2016, de 29 de marzo, de Identidad y Expresión de Género e Igualdad Social y no Discriminación de la Comunidad de Madrid, destacando algunos títulos que afectan su ámbito de trabajo, pero no lo observamos en la redacción de este documento, más concretamente en este apartado.

Carece de contextualización y es muy general. Un proyecto que incorpora la perspectiva de género incluye medidas y acciones que atienden a las diferentes situaciones, roles, necesidades e intereses de las mujeres, los hombres, las niñas y los niños con la visión de eliminar las diferencias entre género y alcanzar la equidad.

Se otorga 1 puntos.

1.8. Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro.

La oferta presenta una orientación de la gestión de personal muy técnica, contemplado su regulación laboral.

En general el apartado reúne los requisitos técnicos necesarios.

En relación con la formación, cuando hablan de los cursos iniciales obligatorios no se observa ninguno que haga referencia a la línea pedagógica de la Escuela, aunque sí lo reflejan como formación permanente.

Disponen como prioridad la gestión y formación del equipo, valoran su trabajo y proponen la subrogación de los/as empleadas/os. Con el equipo educativo, proponen una formación inicial, y cuentan con especialistas en inglés, psicomotricidad y talleristas, además recibirán estudiantes de prácticas de

magisterio y formación profesional.

Nombran al personal de servicios, 2 cocineros y 2 de limpieza. También existe la figura del personal de mantenimiento.

Aborda de manera aceptable las sustituciones., haciendo uso de su departamento de Recursos Humanos para la selección y contratación.

En relación con la **gestión de materiales**, se describe el sistema de mantenimiento de instalaciones y gestión de materiales, exponiendo un protocolo que parece poco eficiente. Se expone así mismo la propia gestión de materiales. Se mencionan una comisión específica y la designación de una persona responsable, el director o directora. Se considera que el protocolo que tiene que seguir este/a responsable para gestionar los recursos es poco eficiente y puede alargarse en el tiempo, puesto que da a entender que pasa por tres personas hasta que se repone.

Habla de la utilización de materiales de reciclaje y naturales.

Respecto a **la gestión de gastos e ingresos**, es adecuada parece que existe un equilibrio presupuestario entre las distintas partidas.

Se otorgan 2 puntos.

1.9. Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro.

En cuanto a los **Órganos de gobierno**, se presenta la estructura del centro mediante una descripción breve de cada órgano, dejando algunos aspectos sin concretar. No se explicitan ni las funciones, ni las competencias. Tampoco aquí se hace mención a la tutoría de la pareja educativa de aula, ni a sus funciones y competencias propias. Los órganos de coordinación son incompletos y no corresponden a los expuestos en otros apartados.

La relación con las administraciones se ajusta al marco normativo.

No nombra la figura del coordinador-a de bienestar y protección del alumnado como se cita en la Ley Orgánica 08/2021 (LOPVI).

La organización y horarios del centro, se organiza en función a las necesidades de las niños/as. Muestra una previsión de los horarios de las trabajadoras y trabajadores correcta, pero en los de la directora muestran incoherencias. Para la maestra, describe jornadas de 7 horas diarias, siendo esto un total de 35 horas

semanales, más horas de claustro y formación, aunque en varios apartados del documento comentan que los maestras/os harán 32 horas.

El siguiente apartado que describe es el Reglamento de Régimen Interior, que no se ajusta a la normativa vigente, actualmente se llama Normas de Organización, Funcionamiento y Convivencia (NOFC). No establece un marco legal para definirlo, ni por tanto tiene en cuenta DECRETO 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid.

Proporciona pocos elementos relacionados con este documento, con el objeto de regular la organización y el funcionamiento del centro y fomentar la participación de todos los que forman la comunidad educativa.

En lo correspondiente **al Plan de Convivencia**, se ajusta a la normativa vigente y explica los aspectos que atenderá, hace una descripción breve de su proceso de elaboración, con la participación de todos los sectores. Plantea unos objetivos generales y otros específicos, así como actividades para su consecución. Una de las actividades de inclusión, respeto y tolerancia, es la participación en fiestas, citando alguna que no parece ni inclusiva ni respetuosa para toda la comunidad educativa. Exponen una evaluación sencilla y general.

En definitiva, remitiéndonos otra vez a la normativa, no expone el principal objeto del decreto "...regular la convivencia escolar, concretar los derechos y deberes de los miembros de la comunidad educativa, así como establecer las normas y procedimientos para la resolución de los conflictos..."

El proceso de admisión a los niños y niñas se relaciona con el Decreto de Admisión para las escuelas infantiles del curso vigente, nombra algunos puntos más relevantes de la Ordenanza.

Las previsiones para la puesta en marcha del centro son adecuadas. Describe una serie de acciones necesarias para poder iniciar, por parte de la empresa, por parte de la dirección en coordinación con la directora pedagógica de la empresa, por parte de del equipo educativo, por parte de del consejo escolar, por parte de la comisión de coordinación pedagógica, por parte de personal de servicios, comisiones de trabajo, por parte de las familias.

Se otorgan 1,5 puntos.

1.10. Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

Comienza haciendo una descripción muy simple de lo que es un proyecto educativo, para continuar con los criterios que han tenido en cuenta a la hora de elaborar el proyecto,

Enuncia los principios básicos y sus señas de identidad, nos sorprende encontrar uno de **aconfesionalidad**, se respetarán todo tipo de creencias y religiones. Cuando en diferentes puntos del proyecto, hacen referencia a actividades que no lo son.

En varias de las fases que describe, al crear comisiones, expone que serán de maestras y maestros, o profesores, entendemos que se refiere al equipo educativo, pero el lenguaje no es adecuado para la etapa 0-3. Respecto a las actuaciones en cada una de ellas, están bien definidas, pero poco explicadas.

Hablan erróneamente del PCC, Proyecto Curricular de Centro, terminología que no existe en la actual ley.

Se otorga una participación del Consejo Escolar y se propone la creación de comisiones.

Se otorgan 0,5 puntos.

1.11. Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil.

Hace un recorrido por diferentes teorías, basándose en el pensamiento constructivista. Habla de Piaget, Vygotski, Pestalozzi, Freinet, Kilpatrick, contextualizando las ideas principales de estos autores.

Hacen una visión general de distintas teorías y perspectivas, en las que se basan las escuelas del Ayuntamiento de Madrid, enunciando algunas de las implicaciones educativas que se llevarán a cabo. Dan mucha importancia a la pedagogía Reggio Emilia, como principal inspiración de sus actuaciones.

En relación a Kilpatrick y su propuesta de proyectos, es acertado el planteamiento en cuanto a que el aprendizaje es más eficaz cuando se basa en experiencias, pero en lo relacionado con los talleres, la propuesta es demasiado compleja para aplicar en el ciclo 0-3.

Muestra conocimientos de la teoría de Emmi Pikler, pero en esta ocasión la asocia con la teoría ecológica de Bronfenbrenner.

Nombra y describe perspectivas pedagógicas más actuales, Javier Abad, Alfredo Hoyuelos, hace una visión general de cada una de ellas y no aporta implicaciones educativas concretas. Haciendo referencia a que lo amplía en otro apartado.

Se otorgan 0,8 puntos.

1.12. Proyecto para el fomento de la calidad educativa.

Lo enmarca en la LOMLOE y establece unos criterios de calidad de los que parte. Las medidas y acciones para la mejora de la calidad lo encuadran en su filosofía de empresa, teniendo en cuenta la política de formación tanto inicial como permanente y el proyecto de sostenibilidad. Desarrollan un proyecto de educación medioambiental, que tiene muy buena intención y justificación, pero que es muy amplio y poco real para las edades de los niños y niñas de las escuelas infantiles. Realizan una exposición muy extensa, comprensible y aceptable de los indicadores de los sistemas de calidad del ámbito: educación de calidad, del ámbito de atención a familias y niños/as, ámbito: personal de la escuela ámbito: atención psicopedagógica ámbito: agentes institucionales ámbito: mantenimiento y limpieza del centro ámbito: organizativo.

Las medidas y procesos hacen referencia a auditorías externa e interna, de las que se describe el proceso de valoración de sus indicadores. Para la excelencia del servicio se vinculan al Sistema Integral de Gestión de Calidad Certificado Norma ISO 9001.

Para optimizar el desempeño de las funciones de cada miembro del equipo, las responsables son la directora y la propia directora de Operaciones, como personas que "saben hacer", y, además, "hacen saber".

Hay auditorías externas e internas, pero no exponen la aportación de los Técnicos Municipales e Inspección Educativa.

En general se objetiva un concepto de calidad educativa muy empresarial y alejado de la filosofía que, sobre este tema, tiene la Red Municipal de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid.

Se otorgan 0,35 puntos.

1.13. Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil.

Antes de comenzar a desarrollar la normativa describe los pilares fundamentales, que constituyen el marco común de referencia de las escuelas infantiles de la Red Municipal, los cuales coinciden con los ejes que serán los pilares fundamentales en los que se apoyarán para desarrollar su propuesta: el niño/a como ser capaz y competente, profesional con alta cualificación, la escuela como espacio participativo, transparente y democrático.

En cuanto a marco legal citan correctamente la normativa vigente: Ordenanza del Ayuntamiento del Madrid, resoluciones de la CAM, LOE, LOPIVI, LOMLOE, etc., pero



no realizan una explicación breve de ellas y su implicación en infantil.

Se otorgan 0,3 puntos.

<u>PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1</u> PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	31,95
---	--------------

2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS PARA EL NIVEL 2-3 AÑOS.

Metodología didáctica:

Comienzan encuadrando de manera errónea el proyecto, decreto 36/2008 de 8 de junio por decreto 36/2023 de 8 de junio.

Respecto a los procesos, actividades y métodos de actuación. Se fundamenta en que la iniciación del inglés desde edades tempranas surge como respuesta a una necesidad social.

La metodología que se plantea es la misma que se aplica en las aulas de manera general, con un desarrollo paralelo de las mismas Unidades de Programación Didáctica. Se basa en la Educación activa y participativa: Principio de autonomía y señala las actividades de tipo activo y basadas en el juego. Se alinea con el principio de inmersión lingüística, y un enfoque natural.

Se vincula la actividad lingüística en inglés a las actividades de vida cotidiana o a momentos de juegos, pero no hace una temporalización clara de los momentos (talleres, actividad libre, rutina). La evaluación es muy general, haciendo referencia a un punto anterior. Muestran un ejemplo de Unidades de Programación Didáctica, ya expuesta en otro apartado, para visualizar los contenidos y criterios de la lengua extranjera, pero no se aprecia la globalidad de la programación.

Los recursos materiales y personales son adecuados, y la exposición diaria al inglés por grupo son 42 minutos, una franja horaria un tanto irreal.

Se otorgan 1,3 puntos.

<u>PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2</u> PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS para el nivel 2-3 años	1,3
---	------------

3. CONCLUSIONES GENERALES Y PUNTUACIÓN TOTAL.

Es un documento que presenta coherencia interna y relación entre sus partes,



aunque hay momentos que no se ve coherencia con el planteamiento teórico de E. Pikler que sustenta la base de su proyecto.

El hecho de no introducir un índice en el documento dificulta orientarse en él (lo adjunta en otro documento).

No está inscrita la realidad del entorno en el que se encuentra la escuela, por lo tanto, no es un proyecto ajustado a la escuela a la que se dirige.

Muestra conocimiento del marco normativo y está equilibrado entre los fundamentos teóricos y prácticos.

En muchas ocasiones, el desarrollo del texto es confuso y dificulta la comprensión por su expresión. En lo referido a la nomenclatura que marca la normativa vigente en educación, usa términos desfasados como UPIS, PCC, RRI.

En muchas ocasiones escriben sólo con el género masculino.

**PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 33,25
PUNTOS**

EMPRESA: ARCI NATURE INTERVENCIÓN SOCIAL S.LU.**1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO.****1.1. Propuesta Pedagógica que incluye una unidad de programación por cada nivel de edad y el periodo de acogida.**

Comienza la propuesta encuadrando los objetivos con el decreto 36/2022 y los objetivos generales de la red municipal de Escuelas Infantiles establecidos en su Carta de Servicios. Los cuales adapta a la realidad de la escuela y a diferentes ámbitos: pedagógico, familiar, institucional y administrativo, del ambiente profesional, y ámbito de las tecnologías. No recogen los objetivos generales de la etapa de educación infantil, recogidos en el Decreto 36/ 2022, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la educación infantil para la Comunidad de Madrid, que pretenden contribuir a la formación y desarrollo de las niñas y niños en las capacidades. Tampoco realiza una contextualización, de estos objetivos generales, para el primer ciclo de educación infantil o para la escuela en concreto, que se proponen gestionar.

Respecto a la **secuenciación y organización de los contenidos** por áreas de desarrollo correspondientes a ámbitos de experiencia, tras enmarcarlo en la normativa actual, hace una pequeña introducción sobre cómo va a desarrollar el punto, los temas y orden de lo que va a tratar. Algunos contenidos son muy amplios para la edad que describe, poco entendibles o no encajan con este término, son más bien descripciones o estrategias que podría tener la pareja educativa.

Respecto a los **temas transversales**, no parece indicar los contenidos que favorecen la educación en valores, el respeto mutuo, la empatía, la igualdad, la libertad y el rechazo a cualquier tipo de violencia, además de los relativas a la propia cultura, a las costumbres de la Comunidad de Madrid y a la adquisición de valores y prácticas relacionados con el cuidado del medio ambiente;

Tampoco indican de qué manera van a favorecer el reconocimiento y la gestión de emociones; cómo van a fomentar la curiosidad, la fantasía, la iniciativa, la imaginación, la creatividad y la indagación; y de qué forma van a procurar la iniciativa del alumnado para incorporar en sus prácticas cotidianas hábitos saludables que contribuyan al cuidado de su propio cuerpo, la prevención de accidentes y la educación vial.

En cuanto a los **principios metodológicos**, se basan en la Ordenanza Reguladora del Servicio de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid, para plasmar la definición del niño/a mostrando poca singularidad y reflexión personal. Propone

diferentes estrategias de enseñanza-aprendizaje, que no enmarcan en ninguna pedagogía en concreto. Solo ponen alguna cita de autor (Pikler), en la que se supone que se basan, consideramos insuficiente para justificar los principios metodológicos. Los principios, y las estrategias que se derivan de ellos, son desarrollados muy brevemente y de manera teórica. Una estrategia debe concebir una manera práctica y concreta. Es un planteamiento muy general que no incluye ni contempla diversidad de agrupamientos y el trabajo en pareja educativa, importante en este apartado.

Para introducir la Unidad de programación (U P D), hace una reflexión aceptable sobre cómo será la tarea de la educadora, y las funciones básicas que tiene que cumplir. Posteriormente, enumera las experiencias de aprendizaje significativas sobre las que considera se deben desarrollar las UPD y después muestra un cuadro con diferentes propuestas para cada experiencia. Es esto resulta algo confuso. No resulta un buen soporte gráfico de rápida comprensión que permiten explicar la relación entre ellas. Desarrolla **tres UPD**, una por cada nivel de edad. Son propuestas que no resultan muy operativas, porque no se ve claro la secuenciación de contenidos de cada nivel. En la metodología no hay estrategias y faltan elementos importantes en cada una de las UPD, en concreto, temas transversales, Objetivos de desarrollo sostenible, derechos de la infancia, organización temporal y recursos espaciales. Algunos contenidos, no son acordes para la edad que nos corresponde.

La UPD para el nivel 0-1 año: EL ENTORNO Y NOSOTROS, tiene una justificación con poco argumento y poco contextualiza. Los criterios de evaluación resultan demasiado amplios para la edad.

Unidad de Programación Didáctica para el nivel 1-2 años: RECICLARTE. Describe, entre otras actividades, preparar instalaciones de material de reciclaje y plásticos, cuando las instalaciones son materiales manipulables, no plásticos.

Unidad de Programación Didáctica para el nivel para 2-3 años: INSTALACIONES DE JUEGO, tiene contenidos muy amplios.

Respecto a la agrupación de alumnos y alumnas, después de hacer una exposición de ellos bastante completa, en la que aparece la diversidad, no termina de asegurar los tipos de criterios a tener en cuenta.

En diferentes situaciones de aprendizaje, la pareja educativa decidirá los tipos de agrupamiento, esto es totalmente válido, pero el tipo de argumento en el que se basa no es apto para la edad que nos ocupa.

Hace un tipo de agrupaciones interesantes, nos referimos a las agrupaciones flexibles, inter-nivelares e intra-nivelares.

En relación **con los espacios**, se basan en la teoría de Reggio Emilia y en el espacio como educador. Establecen unos criterios para el diseño de los espacios que, aunque

son muy teóricos, se consideran válidos.

La descripción de los espacios no es muy precisa y aparecen algunos que no explica de manera correcta (La bebeteca, no explica ni donde ni como será).

En **la organización del tiempo**, incluyen una distribución del tiempo general, pero no especifican para cada uno de los niveles. Los criterios para la organización de los tiempos, tanto colectivos como individuales, no están muy claros, no se entienden bien. En la p.28, expone concretamente esto: La realización de talleres de experimentación y descubrimiento serán previamente pensados y estructurados para que favorezcan la curiosidad y el deseo de experimentar del niño/a". Da a entender que otros momentos no los programan previamente.

No temporaliza los horarios de tutorías, ni los tiempos de espacios comunes

Los **criterios para la selección y uso de los recursos materiales** son adecuados, pero generales. No comenta nada de los intereses reales de los niños y niñas y, por tanto, no se muestran materiales en función de la diversidad de sus intereses y capacidades.

Tiempo de acogida, definen lo que para ellos es un plan de acogida, y nombra de responsable a de toda la comunidad escolar. Establece un protocolo, que al principio parece que se ajusta a las necesidades de los niños y niñas, pero al continuar con su exposición no se adapta, es un poco estricto, en cuanto a la temporalización. No incluye fundamentación psicológica, ni plantea diversos puntos necesarios en la elaboración de este apartado. (objetivos, metodología clara, evaluación). Las acciones llevadas a cabo no respetan la visión del niño que expresaban en el apartado de metodología. Habla de decisiones del tutor, cuando corresponde a la pareja educativa. En general muestra poco conocimiento para realizar el periodo de acogida.

La vida cotidiana. Planificación de los hábitos de la vida cotidiana (comida, higiene, descanso). Los principios que guían la vida cotidiana son coherentes, pero bastante generales. Destacamos la buena relación que hacen con los ODS (Objetivos de Desarrollo Sostenible) de la Agenda 2030.

Sostienen unos principios de intervención, bien explicitados, al respeto de los procesos y ritmos individuales, a la participación del niño/a, al trato personalizado, etc. en comida, higiene y descanso.

La organización del momento atiende en detalle a todos los aspectos involucrados: espacio, útiles y enseres. Es algo escueta en lo referido a la articulación de la pareja educativa.

Para la **coordinación entre los diferentes profesionales del centro**, distingue una serie de estructuras organizativas mínimas comunes a todos los centros de infantil. Para comenzar a exponer los diferentes grupos que están en la escuela y

como canales solo aparece las reuniones y comisiones. Falta la figura de algún profesional en el centro, no aparece la figura del EAT (Equipo de Atención Temprana), ni sus miembros. Tampoco tiene en cuenta las funciones educativas del personal de limpieza y mantenimiento como parte de la Comunidad Educativa, aunque, explica que se desarrollara más ampliamente en el apartado de Normas de Organización, funcionamiento y convivencia del centro.

La evaluación es adecuada, hace referencia a la normativa. Define la observación y escucha activa como herramientas principales e incluye una evaluación de la práctica educativa y de la pareja educativa de forma adecuada.

Dan información a familias, que no permite ver si rescata la esencialidad de cada niño/a y el proceso individual, porque no la describe y ni indica que la evaluación haga referencia a los procesos vividos por los niños y niñas más que a los resultados. Hace un uso inadecuado de algunos términos referidos a lo establecido en la normativa en cuanto a la evaluación. Utiliza el término ítems, en lugar de criterios.

Se otorgan 12 puntos.

1.2. Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.

Expone una visión muy general de las relaciones con las familias, sus argumentos no son sólidos al respecto de la importancia del papel de esta en la escuela, porque no establece relaciones de inclusión o participación, ni los diferentes modelos de crianza que puede haber en la escuela para la que concursan.

Exponen diferentes cauces para la participación de las familias, son los cauces habituales, no hace referencia a los reales del entorno de la escuela o algunos concretos que tengan que ver con su originalidad de proyecto.

Muestra su apertura hacia diferentes modelos de crianza y familias, pero es sus propuestas no tiene en cuenta a otros miembros significativos (abuelos, hermanas...).

Se otorgan 4,5 puntos.

1.3. Perfil y papel del educador-a en su relación con las niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial.

Establece competencias y actitudes válidas que se ajustan al modelo la Red Municipal de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid, definiendo el perfil, y las



características profesionales y personales del educador/a precisas para la tarea educativa.

Desde el punto de vista teórico y enmarcándolo en su filosofía de escuela, recoge actitudes y actuaciones de los/as educadores/as en las interacciones cotidianas con los niños y niñas y con las familias en el ámbito del trabajo en pareja educativa y equipo, pero es contemplativo y muy ideológico, alejándose de la práctica diaria.

No incluye un aspecto fundamental como soporte de la práctica diaria, la formación, (la formación en un sentido amplio: formación científica, formación personal, en equipo)

En reiteradas ocasiones hace referencia a la escucha activa, no coincidiendo sus reflexiones con el significado de este término, para ser escucha activa, se tiene que mostrar más intención. La escucha activa requiere un esfuerzo de nuestras capacidades cognitivas y empáticas, que no se nombra, y no guiamos de forma productiva.

Respecto a la pareja educativa, fundamenta y define el concepto de pareja educativa y sus implicaciones pedagógicas y organizativas. Y concreta los distintos ámbitos del trabajo de la tutora: con los/as niños/as, con las familias, y en el equipo. Explican que estas reuniones tendrán lugar en los momentos de siesta, pero en otro apartado mencionan que las siestas, a lo largo del día serán pautadas por los indicadores de cansancio de cada uno de ellos. No es muy coherente. También afirman en otro apartado que, en el momento del descanso, es de vital importancia la actitud del educador o educadora manteniéndose tranquilo, sereno y empático.

El plan de acción tutorial muestra de igual manera una visión teórica muy apropiada, pero le falta una mirada práctica. No establece acciones educativas concretas. Los momentos que muestra para compartir son espacios poco reales (la siesta). En reiteradas ocasiones habla del uso de registros y/o rúbricas para recoger información, tanto para la acción como para la evaluación, pero no las exponen, ni desarrollan.

Se otorgan 4 puntos.

1.4. Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica, demográfica, cultural, necesidades y recursos educativos sociales, características y necesidades de las familias.

Se lleva a cabo un análisis del contexto de carácter fundamentalmente descriptivo, apoyando sus datos en las fuentes de las que ha adquirido la información <https://portalestadistico.com/>. Expone un estudio exhaustivo del tipo de población.

Respecto a las **necesidades y recursos que le ofrece la zona**, muestra un gran conocimiento, enumerando en un cuadro los diferentes equipamientos del distrito y/o barrio y las respectivas implicaciones educativas, estas son muy generales y no establece los cauces y/o canales reales de actuación, mediante los que se van a coordinar, ni temporalización, así como tampoco continuidad en el tiempo de los proyectos que se plantean

Con las familias, expone sus características y necesidades de forma general. Durante todo este apartado, no se extraen conclusiones relevantes para la labor educativa. Se aportan unas previsiones genéricas e inconcretas sobre conexiones con escuelas infantiles y otros dispositivos del entorno, así como sobre usos potenciales de algunos recursos del mismo.

Se otorgan 2,5 puntos.

1.5. Plan de Atención a la Diversidad del alumnado.

Comienza haciendo un planteamiento de la diversidad en sentido amplio: incluye además de la diversidad funcional, la diversidad cultural, religiosa, socio familiar, lingüística y personal. Mostrando respeto hacia la individualidad, personalizando sus avances y optimizando al máximo sus potencialidades.

Hacen referencia a diferentes partes de su proyecto educativo en las que se puede visibilizar como reflejan las medidas de atención a la diversidad, alguna de ellas no es correcta o son muy generales. Como, por ejemplo, en la que se refiere al tiempo de acogida, en el punto que corresponde hablan de una semana y aquí lo exponen como respeto al ritmo individual.

Análisis de la realidad de la escuela infantil. Recoge los datos precisos y conclusiones del análisis del contexto respecto a la diversidad.

Respecto de **los objetivos**, hace referencia a los objetivos generales del artículo 10 de la Orden 460/2023, cuando en este artículo lo que se describe no son objetivos generales.

Después, enumera unos objetivos específicos, que no tiene que ver con distintos ámbitos (personas y órganos) que participan de la atención a la diversidad: dirección, educadores/as, cocineros/as, familias, órganos, entidades de la administración y de la sociedad civil. Más bien ponen el acento en actitudes del docente o principios metodológicos (inclusión, atención individualizada, escucha, observación...)

Respecto a **las medidas propuestas: ordinarias y específicas**, se basan en la normativa que regula la atención educativa a las diferencias individuales del

alumnado en la Comunidad de Madrid y describen como su principal herramienta la observación sistemática e individualizada.

Con las **medidas educativas ordinarias**, hace una exposición teórica para luego traducirse en actuaciones más concretas. Algunas de ellas resultan confusas: "Afrontamiento del día a día desde una visión basada en la Disciplina Positiva". Es un planteamiento que está bien como metodología o recurso general, más que para resaltarlo como una medida ordinaria del Plan Incluyo. Por disciplina positiva se podría resumir en establecer relaciones de respeto, aliento y comunicación positiva con los niños y niñas (y adultos) o educar sin utilizar premios, ni castigos, chantajes o amenazas, o comprender la importancia de ser amables y firmes para lograr un buen clima en el que todos nos sintamos respetados. Además, en otro apartado del presente proyecto hablan de refuerzos positivos, algo incongruente con este método. Confunde como ordinarias algunas medidas que son específicas.

Para **las medidas educativas específicas**, toma de referencia el Orden 460/2023, tomando las medidas oportunas.

Muestra una **coordinación con los diferentes profesionales** estableciendo canales reales, pero se limita a los miembros el Equipo de Atención temprana, sin incluir la coordinación entre la multiplicidad de agentes involucrados en la diversidad. (Servicios sociales, equipos externos...).

Establecen una guía de **evaluación**, un tanto teórica, del seguimiento del plan Incluyo, no observamos recursos concretos para el seguimiento y evaluación. Establece más bien criterios o aspectos generales a valorar, más que procedimientos o instrumentos.

Se otorgan 2,5 puntos.

1.6. Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto.

Comienza con una introducción de lo que para la empresa es su **visión de infancia** y de sus procesos de aprendizaje, definiendo como base el respeto y el juego, que es sobre lo que basa la metodología del proyecto.

La argumentación de cada uno de estos rasgos presenta distintos grados de solidez y claridad. Se presentan unos valores que parecen guiar la actuación educativa de manera concordante con su visión de la infancia.

Hacen uso de una cita de Winnicott, "El niño/a no juega, vive" (D. Winnicott), para afinar más el principio del juego; pero, o bien no la han elegido correctamente o han

hecho una conclusión muy superficial del pensamiento de este autor. Realmente este autor decía: “el juego es la prueba continua de la capacidad creadora, que significa estar vivo”.

La idea de niño/a es coherente con su fundamentación y con la de ser sujeto de derechos, sujeto de acción, competente, un ser global y social desde el nacimiento. Y se ajusta a las exigencias de la Red pública de Escuelas infantiles del ayuntamiento de Madrid. En relación con la concepción del niño y/o la niña, la argumentación de cada uno de los rasgos presenta solidez y claridad. Se presentan unos valores que parecen guiar la actuación educativa de manera concordante con su visión de la infancia

Las líneas pedagógicas se fundamentan en la pedagogía reggiana, las aportaciones de Aucouturier y la Neurociencia. En relación con la imagen de niño o niña que han definido, describen líneas de actuación, algunas no adecuadas para la edad que nos compete (El trabajo cooperativo y en equipo)

Pero se echa en falta otras aportaciones en relación con la imagen de niño/a basada en el respeto (como la construcción del vínculo de apego, los cuidados de la vida cotidiana).

Se otorgan 3 puntos.

1.7. Proyecto Coeducativo con perspectiva de género.

A modo de introducción, comienzan enunciando lo que para ellos es coeducar y lo relacionan con el objetivo 5 sobre desarrollo sostenible de la Agenda 2030. Además, establece la creación de una comisión coeducativa formada por diferentes miembros de la comunidad educativa con el fin de realizar un ejercicio de reflexión e identificación personal y grupal. Respecto al análisis de la realidad, se remite a datos estadísticos generales del Ministerio de Igualdad.

Propone un análisis de la realidad propia de la escuela entorno a unos interrogantes muy certeros, pero no da respuesta a ellos, que sería interesante para poder contextualizar.

El análisis relativo al género que hace al respecto de los profesionales del centro, tiene poco argumento, (“... el personal que trabaja en la escuela infantil es mayoritariamente mujer, siendo bastante difícil encontrar hombres que se dediquen a esta profesión...”) Un análisis de género considera en qué forma los roles y normas de género interactúan con las diferencias biológicas para influir en la salud de las mujeres y los hombres en las diferentes etapas de la vida.

Expone un buen análisis de los recursos sociales a su alcance, pero no establece las medidas o actuaciones que llevarán a cabo con ellos como escuela.



Enuncia objetivos muy generales que no se refieren a los distintos ámbitos (personas y órganos) que participan de la atención a la diversidad: dirección, educadores/as, cocineros/as, familias, órganos, entidades de la administración y de la sociedad civil. No plantean continuidad en el tiempo y pocos inciden en la vida cotidiana (no son los procesos vividos por las niñas/as, las familias y el personal de la escuela.)

Respecto a las medidas de actuación, enumera una serie de actividades, en general apropiadas, pero comete un gran error, al establecer en una de ellas "... que en el sector profesional de la educación infantil priman los roles femeninos." Esto contradice todo lo anterior expuesto, pues se denota poco conocimiento de la materia, los roles son los comportamientos aprendidos en una sociedad, comunidad o grupo social determinado, que hacen que sus miembros estén condicionados para percibir como masculinas o femeninas ciertas actividades, tareas y responsabilidades y a jerarquizarlas y valorizarlas de manera diferenciada.

Comentan una serie de juegos que fomentan el desarrollo de aprendizajes cooperativos, entre ellos el juego dramático, que no es propio de las edades que nos merecen, El juego dramático, empieza a aparecer en la última fase (3/4 años) y el uso de cuentos sobre sentimientos, normalmente estos cuentos de sentimientos son para niños y niñas más mayores, y lejos de fomentar los valores que propagan se convierten en cuentos instrumentales, cuentos acaban con la curiosidad y el disfrute donde se descuida lo literario.

Como principal canal de coordinación establece la comisión creada por diferentes miembros de la comunidad educativa, que se reunirán trimestralmente, colabora y se coordina con los recursos externos del Ayuntamiento y Espacios de Igualdad de los Centros Sociales Polivalentes, pero no nombra a las asociaciones nombradas en el análisis de la realidad de este punto. Además, cuentan con los recursos en esta materia que tiene la empresa Arci Nature, con su plan de igualdad.

El seguimiento y evaluación del proyecto coeducativo será a través de la comisión, que realizará una evaluación inicial y trimestral, revisando el grado de consecución de los objetivos planteados (objetivos muy generales para poder ver su consecución) y terminan con un informe final mediante un DAFO.

Se otorgan 1,9 puntos

1.8. Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro.

La oferta presenta una orientación de la gestión de personal muy técnica. Teniendo en cuenta el Convenio y las titulaciones adecuadas contemplado su regulación laboral.

En general el apartado reúne los requisitos técnicos necesarios.

Como motivación al trabajador, amplía esta regulación laboral con la el "Guía del Personal" de la empresa dónde se establecen todas las vías de comunicación con la misma y se valora el trabajo.

Para la **Gestión de recursos humanos** y regulación laboral de los profesionales, hace referencia en varias ocasiones al PPT (Pliego De Prescripciones Técnicas), tanto en la descripción de las categorías profesionales requeridas, como los requisitos de titulación y experiencia y las funciones de cada una.

No describe la titulación que debe tener el especialista de inglés (nivel B1 del citado marco común de referencia).

Nombra la figura del coordinador /a de bienestar y protección del alumnado.

Respecto a la gestión de las bajas y sustituciones, será el equipo de recursos humanos de la empresa quien lo gestionará, marcados por los pliegos de condiciones técnicas, además de sus propios criterios. Según esto establece unas "vías de reclutamiento", tal y como nombran, no adaptadas a la capacitación profesional que se necesita para este trabajo.

Como **Plan de formación**, no presenta ningún plan específico ni de formación inicial ni continua, expone unas líneas generales, que se basan en lo que pone en el PPT (pliego de prescripciones técnicas).

Para la **gestión de recursos materiales**, realizarán una evaluación inicial sobre el estado de los materiales y pondrán en conocimiento de ello al ayuntamiento. Proponen la creación de comisiones de trabajo como encargadas del control y mantenimiento de los materiales y las instalaciones.

Contaran con proveedores, con los que ya trabajan, que garanticen la óptima gestión en la escuela (empresas de material pedagógico, de limpieza, de productos alimentarios...) La gestión de los proveedores será gestionada con las pautas que marca las normas ISO de calidad y medio ambiente.

No aparecen criterios para el mantenimiento de las instalaciones y del material, así como, tampoco para la sustitución ni ampliación del material que se necesita para desarrollar su proyecto. Son las comisiones las encargadas de comprobar, entre otras, las necesidades de renovación y necesidades de nuevos materiales y adquisición de material fungible, pero no exponen como se gestionará esto. Solo exponen que, la empresa licitadora, repondrá los materiales e instalaciones cedidas por el ayuntamiento, que estén deteriorados por su uso.

La gestión de **recursos económicos** se ha previsto de forma adecuada.

Se otorgan 1,5 puntos.

1.9. Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro.

Recogen que la organización de la escuela tiene mucha importancia e influye directamente en la puesta en marcha y en la calidad pedagógica/educativa del centro. La oferta plantea una estructura organizativa ajustada a la legislación vigente. Para la descripción de la **estructura organizativa, funciones de los órganos de gobierno**, vuelve a remitirse, tanto en la descripción como en sus funciones, a lo expuesto en el PPT, establece de forma clara los componentes de cada órgano y sus funciones, pero las amplía de manera muy escueta.

Respecto a los **órganos de coordinación docente**, la comisión pedagógica, está formada por maestros y maestras del equipo. Cuando establece las coordinaciones entre la pareja educativa como un órgano de coordinación docente, establecerán momentos de comunicación de 1 hora y media semanal, en horarios de siesta de 13:00 a 14:00 horas. Esto es incongruente con aseveraciones siguientes en las que dice que siempre se velará porque haya un educador/a de referencia de la pareja educativa.

Es muy positivo, que se contemple la participación del personal no docente en las comisiones de trabajo. Aportan el papel de otros órganos colaboradores del centro, incluyendo adecuadamente a la familia, Equipo de Atención Temprana y personal no docente, que participan en determinados órganos de gobierno del centro y es parte del concepto de comunidad educativa.

Se incluye la figura de Coordinador de Bienestar, cuyas competencias se exponen de manera pormenorizada, tomándolas literalmente del artículo 35.2 de la ley 8/2021.

Establece una **organización de los horarios adecuada**, tanto generales de centro, como ampliados, tal como se establece en la Ordenanza reguladora del Servicio de E.I Municipales del Ayuntamiento de Madrid.

Para la organización del tiempo, comentan que serán flexibles en función de las necesidades y desarrollo madurativo, adecuándose a los ritmos individuales de sueño, aseo y alimentación, compromiso que parece excesivo, debido al número de niños y niñas y en general a la organización de las escuelas infantiles. En contraposición no encontramos referencia que tenga en cuenta criterios de flexibilidad en los horarios de entrada y salida de las niños/as en atención a las peculiaridades y necesidades de las familias y los procedimientos para canalizar las excepciones.

El personal de limpieza estará para cubrir necesidades y el de mantenimiento se supone que es externo (no lo indica) porque irá cuando se solicite.

El Plan de Convivencia se ajusta a la normativa tanto del Ayto. de Madrid como de la Comunidad (D 32/2019). Establece los objetivos que debe perseguir el plan, un tanto generales, de igual manera los aspectos que van a tener en cuenta para la realización del plan siguen siendo generales, como: no definir espacios, ni tiempos específicos, ni agentes responsables o los procedimientos para la búsqueda de soluciones.

En cuanto al Reglamento de Régimen Interno, se ajusta a la normativa vigente (Actualmente: Normas de Organización, Funcionamiento y Convivencia del Centro: NOFC).

El licitador, establece como un elemento básico de cualquier proyecto pedagógico una buena gestión organizativa. Tienen en cuenta, principalmente los derechos y deberes del alumnado y sus familias, contemplados en la Ordenanza Reguladora del Servicio de escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid. Da especial importancia a las pautas de actuación y normativa recibidas desde la Sección de escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid. Describe los objetivos del NOFC y establece una fases de elaboración que no se ven claras, dentro de este apartado, describe una serie de puntos, que suponemos que son las normas, tanto para las familias, como para el equipo educativo y personal no docente. Debido a su redacción es difícil de entender.

El procedimiento de admisión de alumnado, hace una visión general de cómo será en líneas generales, acogándose a la normativa, pero no contempla la del curso vigente, la Ordenanza Municipal. El Título III de la Ordenanza Reguladora del Servicio de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid, artículos 11 a 17 contempla las normas generales sobre el proceso de admisión y matriculación, refiriéndose asimismo a la oferta de plazas, a los requisitos y condiciones para la solicitud de plaza, al baremo de adjudicación y al calendario y horario escolar.

No desarrolla cómo se organiza el proceso de admisión.

La puesta en marcha del centro no se aborda de manera adecuada. Aportan las actuaciones necesarias en relación al ámbito educativo, pero no describen otras gestiones para llevar a cabo la apertura de forma correcta y bien diseñada. Nombran un protocolo sin detallar con claridad los pasos, tareas y responsabilidades del proceso. (falta suministros, gestiones administrativas, organizativas. Solo habla de las pedagógicas)

Se otorgan 1,5 puntos.

1.10. Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

Lo enmarca en la normativa legal actual. Para su elaboración tiene en cuenta el

análisis del contexto planteado en apartados anteriores. Muestra unos criterios aceptables, para la elaboración del PEC.

Expone conceptos como colaboración, participación activa de las familias y un modelo de escuela comprometida con la comunidad educativa, pero no se ve por ningún lado su participación real en **los criterios para la elaboración del PEC** (ni del Consejo Escolar, ni propone la creación de comisiones en las que exista representación de toda la comunidad educativa.)

Fases del proceso y actuaciones en cada una de ellas. Contempla la participación de la comunidad educativa. Se presenta una breve previsión de estas fases, donde se mencionan las actividades a realizar y las personas que intervienen en cada una de ellas.

Los mecanismos para la difusión, el debate, la revisión y la evaluación del Proyecto Educativo de Centro son desarrollados muy brevemente (p.85)

En lo referido a **los elementos constitutivos del Proyecto Educativo de Centro**, para establecer relación entre ellos los presenta un diagrama un poco confuso, que no explica las relaciones que se establecen entre ellos.

Se otorgan 1 puntos.

1.11. Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil.

Se presenta una fundamentación teórica que recurre a multitud de fuentes de diversos campos: pilares pedagógicos tradicionales, bases psicopedagógicas, que dicen que articulan a lo largo de su proyecto, pero que apenas se ha nombrado, siendo algunas de estas figuras base de la Red de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid. Además, tienen en cuenta los aportes que han surgido desde la neurociencia a la educación infantil, pero solo son nombrados en este apartado.

Presentan un esquema con los tiempos pedagógicos y los autores, asociado a las implicaciones educativas o principios metodológicos, es aclarativo, pero tienen una gran confusión, ponen a Reggio Emilia como un autor. Por esto y lo anterior explicado, se detecta que no existe una elaboración comprensiva de las distintas teorías y perspectivas que se plantean.

De los únicos autores de los que se detecta coherencia es con la escuela Reggio Emilia y de éste, con los apartados relativos a la imagen de niño/a, de profesional y con la propuesta pedagógica, en la que aparecerán materializados.

Se otorgan 0,5 puntos.

1.12. Proyecto para el fomento de la calidad educativa.



Parten de la Ordenanza Reguladora del Servicio de escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid, y lo encuadra en la LOMLOE, basándose en los preceptos de la Unión Europea y la UNESCO.

Establece unos objetivos de los que se derivan unos criterios, medidas y acciones para la mejora de la calidad, en relación con el equipo educativo (fomentan la formación y las buenas relaciones entre el equipo, estar contentos en el trabajo, ofrecen apoyo psicológico), con el entorno (abierto al entorno, trabajo con la comunidad, pero no dice que actividades), y con el alumnado y la familia.

Para la excelencia del servicio se vinculan al Sistema Integral de Gestión de Calidad Certificado Norma ISO 9001.

La evaluación de la calidad se llevará a cabo mediante el sistema de rúbrica en el que se valoran el grado de consecución de los objetivos planteados.

Se otorgan 1 punto.

1.13. Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil.

Se incluye una amplia y exhaustiva enumeración de normativa general de forma correcta y ordenada.

Se otorgan 0,5 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1	
----------------------------------	--

PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	
--	--

	36,4
--	-------------

2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS PARA EL NIVEL 2-3 AÑOS. Metodología didáctica:

Se basan en la neurociencia para establecer su argumentación de la importancia del inglés en las edades que corresponden 2-3 años. Se basan en método TPR (Total Physical Response), explican como es este método, pero cada vez que lo referencian, utilizan su traducción al español, La Respuesta Física Total, resultando un tanto raro para un proyecto que hablamos de iniciación al inglés.

Expone tres objetivos generales, que, según normativa, no se consideran concreción curricular.

Es favorable, que más adelante desarrolla una unidad de programación, donde incluye competencias específicas y criterios, ajustándose a la normativa.



Al respecto de la metodología didáctica, utiliza los mismos principios metodológicos que se describen en su propuesta pedagógica. No detalla si parte del respeto a la lengua materna y de la inclusión de todos los/as niños/as del grupo.

Para la exposición a la lengua inglesa subrayan como importante que el lenguaje se dé dentro de un contexto significativo y un entorno de seguridad y confianza.

Vincula la actividad lingüística en inglés a las actividades de vida cotidiana o a momentos de juegos vocales (canciones, juegos corporales). Y enumera actividades varias (títere, taller, actividades de la vida cotidiana), tanto en la introducción como en el desarrollo de la unidad didáctica, pero, no marca la temporalización de las actividades, por tanto no podemos valorar si los tiempos de exposición al inglés son cortos y ajustados a las necesidades e intereses de la edad.

La evaluación será global, continua y formativa, y se comunicará a las familias y los resultados individuales de las mismas mediante informes de evaluación. No nombra si será dentro de los informes trimestrales obligatorios, o se hace otro informe. También nombra una evaluación de la enseñanza.

Respecto a los recursos personales. No propone como referente del idioma inglés a una misma persona, que no lo es del idioma español, si no que serán las tutoras de las aulas de 2-3, al menos un miembro de la pareja educativa. En el desarrollo de la Unidad de programación que expone para todo el curso, explica lo siguiente al respecto: *“Habrá al menos una educadora por grupo, no superior a 10 niños/as, otro miembro del equipo educativo puede documentar las acciones con cámara y/o vídeo”*, no explica claro ni la distribución del grupo ni quien es la persona de referencia.

Los materiales que necesitan para el desarrollo del proyecto, los exponen en la Unidad de programación, explica que materiales serán y pone pocos ejemplos.

Se otorgan 1,5 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2**PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS para el nivel 2-3 años****1,5**

3. CONCLUSIONES GENERALES Y PUNTUACIÓN TOTAL.

El proyecto que se presenta es un proyecto coherente con la Ordenanza Municipal y los documentos del Área. Se encuadra en un marco teórico que no se ve reflejado en todos los apartados del mismo.

Muestra poco conocimiento del desarrollo evolutivo de los niños y niñas, porque muchos de sus contenidos no son apropiados para esta edad. Es muy general en la mayoría de los objetivos y actuaciones que proponen.



En general se echan en falta más concreciones y precisiones en la mayoría de los apartados.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 37,9 PUNTOS

EMPRESA: KOALA SOLUCIONES EDUCATIVAS S.A.**1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO.****1.1. Propuesta Pedagógica que incluye una unidad de programación por cada nivel de edad y el periodo de acogida.**

Esta propuesta comienza recogiendo la **normativa** que interesa. Continúa con una amplia **fundamentación teórica, análisis del contexto** donde se ubica la escuela, las **características y necesidades de las familias, la imagen de niño e identidad pedagógica**, vinculada a la pareja educativa, **las líneas pedagógicas y criterios para la elaboración del proyecto educativo de centro (PEC).**, apartados que se valoran posteriormente en este informe.

Realiza la adaptación de **objetivos** en diferentes bloques: desarrollo de capacidades, acción tutorial, familias, personal del centro y administración titular y recursos del entorno, lo cual se valora positivamente.

La secuencia y organización de **contenidos** se realiza por ámbitos de experiencia y áreas, para cada nivel de forma adecuada.

Presentan una **Unidad de Programación** para cada nivel, a las que denominan UPIs. No se ajustan a la normativa vigente, donde se denominan Unidad de Programación Didáctica UPD. Tratan temas adecuados a las edades e intereses de los niños y niñas, pero lo que se describe parece la programación de una actividad concreta más que una unidad de programación. Por otro lado, observamos que carece de propuestas alternativas y de programación para ello.

No observamos qué se plantea para los infantes que no puedan participar de las propuestas que se proponen por sus características y necesidades particulares, en el nivel 2-3 se propone un espacio paralelo, pero no vemos que se plantee cómo dirigir una actividad en caso de que haya infantes que así lo requieran.

No incluye todos los elementos necesarios, contenidos transversales, objetivos de desarrollo sostenible, derechos de la infancia, situaciones de aprendizaje. Además, en algunos de ellos, como la coordinación con las familias, se repite, es decir existe la misma fórmula para todos los niveles y actividades. Es genérica, poco ajustada. En la metodología observamos carencias en la coordinación.

Si bien menciona el papel del docente, no hace referencia expresa al papel de la pareja educativa, tampoco en la organización ni en la coordinación con las familias.

En cuanto a la evaluación, se organiza en evaluación del proceso de aprendizaje y de la práctica docente. La primera, se ajusta al tipo de actividad que se propone, pero carece de aspecto interdisciplinar, y a la segunda le faltan elementos evaluables como el papel de la pareja educativa.

En cuanto a los **principios metodológicos y agrupamiento de alumnos** que se proponen son adecuados.

Respecto a la planificación de las actividades de la **vida cotidiana** se comienza con una reflexión interesante respecto a la concepción del tiempo y su organización desde un punto de vista educativo, tanto para las personas adultas como para los niños y niñas.

Se resalta la importancia de la planificación de los hábitos de la vida cotidiana y se incide en aspectos como las estrategias para la transición de **rutinas** en el día a día, así como en las actitudes del personal docente. La exposición es coherente con los fundamentos pedagógicos, si bien se echa en falta, en el proceso de descanso y sus cuidados, alguna referencia más concreta para este momento.

En cuanto a la planificación educativa del **espacio**, se parte del concepto de espacio como agente educativo y está ampliamente desarrollada. La planificación de zonas que se propone para las aulas resulta adecuada. Destacamos como aspecto positivo que se contemple una zona para el juego de movimiento en todas las aulas. La planificación de las zonas comunes es correcta, considerando que todos los espacios son educativos y a destacar el planteamiento para el patio, cuyo fin es transformarlo en jardín como elemento para el juego espontáneo.

La organización del **tiempo** de los trabajadores queda recogida en una tabla en la que se especifica las tareas diarias a realizar, en función de su puesto de trabajo, en los distintos tramos horarios.

El tiempo de **acogida** se explica de manera bastante amplia y detallada. No obstante, se echa en falta una fundamentación psicológica más clara y profunda acerca de lo que supone esta experiencia para los niños y niñas y sus implicaciones. Plantea la presencia de las familias en el aula durante el proceso, pero no concreta este proceso con criterios para la permanencia/no permanencia, actividades a realizar, papel a desarrollar, etc.

En relación con los recursos **materiales**, se plantean una serie de criterios para su selección que resultan adecuados desde un punto de vista educativo y evolutivo.

La **coordinación** propuesta es adecuada, participativa y está organizada a través de un plan de reuniones que incluye tanto la temporalización para cada una de ellas, como las personas de interés.

En el apartado referido a la **evaluación** se enumeran una serie de características para describir cómo es concebida. Se recogen una serie de técnicas e instrumentos de evaluación, sin entrar en detalle. Menciona en numerosas ocasiones “la guía” o “guion” para la observación, cuadros, etc. pero no se describe cómo se realizan, de dónde parten, cómo se justifican pedagógicamente, etc. ni tampoco los incluyen. En relación con los momentos de evaluación, se habla de tres fases: inicial, del proceso y final, en su doble vertiente, práctica docente y aprendizaje, de forma general, sin concretar.

La propuesta pedagógica en su conjunto resulta coherente, bien fundamentada, aunque presenta algunos aspectos poco definidos a mejorar. Presenta errores de redacción.

Se otorgan 12 puntos.

1.2. Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.

El papel de las familias recibe un tratamiento adecuado. La parentalidad positiva se define de una manera ajustada, insistiendo en su significado y en los valores que la sustentan.

Describen la labor de acompañamiento a partir de la creación de una comisión de relaciones positivas en la crianza, formada por un miembro del EAT, educadoras y dirección, encargada de detectar las necesidades de las familias y organizar encuentros para capacitarlas.

En general las actividades planteadas son de tipo expositivo, donde la participación nace de la escucha de otros más expertos.

Los criterios para definir las relaciones con las familias se expresan desde la comprensión, la flexibilidad y la planificación. Añaden a la información un elemento informático la App Kinderup.

Los cauces de participación se enmarcan dentro la planificación educativa, reiterando aspectos ya mencionados y añadiendo algunos nuevos como los encuentros y talleres, los primeros enmarcados en el modelo expositivo y los

segundos no están desarrollados.

En cuanto al intercambio de información con las familias, recoge las diferentes actividades a realizar, siendo en su mayoría, de carácter normativo.

No observamos, sin embargo, que el modelo que defienden tenga puesto el objetivo en empoderar a las familias, se percibe en las prácticas que proponen un enfoque unidireccional y no como el que se recoge en sus principios de parentalidad positiva. Observamos ausencias significativas para conseguirlo.

Se aprecian pocas oportunidades para que las familias puedan participar realmente en la vida de la escuela.

Se otorgan 6 puntos.

1.3. Perfil y papel del educador-a en su relación con las niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial.

Se parte de la idea o imagen de niño ya defendida en apartados anteriores.

Las **características** de las y los educadores muestran algunos rasgos bien orientados y coherentes con su imagen de infancia y las líneas pedagógicas planteadas, definiendo claramente como debe ser su respuesta. Parten de las necesidades de los niños y niñas, no solo fisiológicas, sino de vínculo seguro y de autonomía, para definir el papel del adulto en cada caso, siempre atendiendo a su modelo pedagógico.

Respecto de sus **actitudes y actuaciones** se plantea en dos ámbitos: la mirada positiva hacia las criaturas y la necesidad de formación continua. Respecto a los infantes, son la pieza central en esta propuesta, respetuosa con el propio desarrollo de cada criatura, cuidadosa en los diferentes momentos de interacción, con adultos o entre iguales, en el juego, que otorga gran importancia a la observación. En este aspecto de define claramente qué observar, quién y de qué manera y con qué instrumentos. Es una muy buena construcción del papel del educador o educadora acorde con su marco teórico.

Con respecto a las actitudes y actuaciones con las **familias** parece adecuado, si bien es discreto.

Respecto a la pareja educativa contemplan criterios para su formación, planteando un modelo dialogado, en coherencia con los planteamientos pedagógicos, que apoye la práctica educativa.

A continuación, se incluyen unas tablas con las tareas, temporalización y responsables con respecto a infantes, familias y equipo educativo. En ellas se detalla exhaustivamente estos aspectos del plan tutorial. A destacar que la atención a demandas de la familia será a demanda de tiempos y deseos de las familias. Esto resulta excesivo, sobre todo cuando cuentan con otros recursos como el mail o la aplicación "Kinderup". Es comprensible ante una situación de emergencia, pero de forma habitual no parece razonable atender a familias en los tiempos de atención directa a niños y niñas.

Se presenta un enfoque adecuado de la pareja educativa en términos generales. No presenta propiamente un detalle de tareas, ofrece una relación completa de las decisiones que deben tomarse, lo que constituye un punto de partida adecuado para desarrollar este trabajo, entendiendo que falta la transversalidad que debería tener la pareja educativa en el proyecto.

Se otorgan 5 puntos.

1.4. Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica, demográfica, cultural, necesidades y recursos educativos y sociales, características y necesidades de las familias.

El análisis del contexto donde se ubica la escuela se ha realizado a través de unos interesantes cuadros, que aportan mucha información y de manera muy dinámica. Incluye las **características y necesidades de las familias**, estas últimas no demasiado realistas, puesto que no se aproximan a resolver necesidades reales con actividades adecuadas al tipo de problemática que se puede observar en la zona.

Analizan el contexto en el que se encuentra ubicada la escuela, recoge sus características de población con datos recogidos del Instituto Nacional de Estadística actualizados y las necesidades y recursos de la zona extraídos del portal escolar de la Comunidad de Madrid, del Ayuntamiento y de la red de huertos urbanos, en el que se señalan las implicaciones que tiene para el trabajo con los infantes. Resulta concreto, aunque pobre en las propuestas que hace y no está vinculado a la tarea educativa.

Se otorgan 3,3 puntos.

1.5. Plan de Atención a la Diversidad del alumnado.

Se ajusta a la normativa actual en materia de atención a la diversidad. Aunque no hacen referencia a que en la actualidad se denomina Plan Incluyo (Decreto 23/2023 del 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. Artículo 33. El plan de atención a las diferencias individuales del alumnado se denominará Plan Incluyo).

Refieren los objetivos de la atención a la diversidad y recogen las medidas sin ajustarse a la normativa vigente. Las dividen en generales, ordinarias (organizativas, de acceso, y metodológicas) y extraordinarias (evaluación psicopedagógica, medida de apoyo educativo con el personal del Equipo de Atención Temprana, medida de permanencia, Adaptaciones curriculares) y ponen el foco en el principio de normalización, como recogen en sus principios pedagógicos.

Se recoge la labor del PTSC con las educadoras en la detección de situaciones vulnerables y en su acompañamiento y en la necesaria coordinación con servicios sociales, pero observamos significativas e importantes ausencias.

No vemos que se haga énfasis en la labor de coordinación comunitaria tan propia del profesor de servicios a la comunidad (PSC) en las escuelas para favorecer el trabajo con las familias de la escuela.

Se otorgan 2,5 puntos.

1.6. Proyecto Coeducativo con perspectiva de género.

Se plantea partir del análisis de la realidad de la escuela, en relación a la educación no sexista, observando los espacios que preferentemente usan los infantes, los materiales que seleccionan, las pautas educativas que reciben desde sus entornos culturales, la gestión emocional que hacen de las situaciones que viven. Plantean objetivos con las educadoras, con las familias y los infantes, y las estrategias para trabajarlos y los criterios y herramientas para evaluarlo. Sin embargo, dado el contexto en el que se sitúa la escuela, consideramos que no entran en profundidad en las situaciones que están bajo los micromachismos y que encubren situaciones socioeducativas mucho más complejas.

No se hace un análisis real de la problemática familiar que puede ser propia de la zona, por lo tanto, la respuesta que se ofrece va dirigida a un público genérico.

Se otorgan 3,5 puntos.

1.7. Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto.

Describe que la intervención del adulto puede ser una interferencia. Nos parece que no se corresponde con los fundamentos teóricos de sus referentes educativos, en los que el/la educador/a se constituye como un elemento fundamental para sugerir situaciones de aprendizaje, tal y como después, paradójicamente, recogen, como adultos que promueven espacios de aprendizaje significativo.

Recogen las líneas pedagógicas y principios que sustentan el proyecto, pero resultan repetitivas.

Se otorgan 2 puntos.

1.8. Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro.

En lo relacionado con gestión de recursos humanos se ajustan a la regulación laboral. Presentan su sistema de selección de personal, en el que se explicitan los criterios de selección, así como el propio proceso de acogida del nuevo personal, elemento fundamental. Se recoge la gestión de suplencias. Se contempla la formación permanente, mediante un plan específico en cada centro, con cursos de materia educativa, también elemento necesario para la mejora de la práctica educativa y los ejemplifica con un plan formativo de 20 horas, que consideramos muy escaso en tiempos.

La gestión de materiales resulta adecuada, se ajusta a las disposiciones del Ayto. de Madrid. En cuanto a recursos económicos, se ofrece una previsión adecuada de la gestión de ingresos y de gastos.

Se otorgan 2,2 puntos.

1.9. Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro.

La estructura organizativa se enmarca en la normativa actual. Detallan el Plan, sus objetivos, finalidades y criterios fundamentales en relación a familias, infantes y personal del centro. Recogen de forma visual en un cuadro sus funciones, responsables y encuentros. La figura del coordinador pedagógico se postula como el organizador principal que hila todo el plan junto con el resto de la comunidad educativa. Se recoge el procedimiento de seguimiento y evaluación, que queda incluido en la Memoria Anual.

En relación con los **horarios**, se expone el horario general de las aulas, concretando por niveles de edad. Se establece los tiempos para las coordinaciones y para el trabajo personal. Se detallan los horarios de otros servicios del centro, y de sus proveedores. Se muestra claramente la organización del centro que resulta adecuada.

Las **Normas de Organización y Funcionamiento** se presentan mencionando sus fases, sus contenidos. El enfoque que proporcionan es adecuado.

Incluyen el desarrollo del servicio de **alimentación y limpieza**. El primero se estructura para dar respuesta a las exigencias del pliego de condiciones técnicas, PPT, al Modelo educativo del Ayto. de Madrid y a sus compromisos, apoyándose en los 8 ejes de actuación del Plan de Acción Estratégico del Ayto.

Incluyen menús a modo de ejemplo y tiempos y personal encargado de su realización.

En cuanto al servicio de **limpieza**, especifican el personal y su jornada laboral y hacen referencia a los productos de limpieza a utilizar. Establecen 3 limpiezas generales anuales y la entrega del Protocolo de limpieza y desinfección de escuelas infantiles que se realiza en la formación previa que la empresa realiza para este personal.

Incluyen también otro personal de la escuela, haciendo referencia al mantenimiento, prevención de riesgos, revisiones de caldera, etc.

En este epígrafe recogen también el **Reglamento de Régimen Interior**, sin ajustarse a la normativa vigente donde se denomina Normas de organización, funcionamiento y convivencia (NOFC).

Mencionan sus fases, sus contenidos y un criterio general de flexibilidad que se expone con detalle. El enfoque es adecuado, aunque se echa en falta alguna precisión más.

En relación con el **plan de convivencia**, queda fundamentado desde el punto de vista normativo. Un educador es el que ejerce la función del coordinador de bienestar (tal y como establece la LOPIVI), se recogen los objetivos y las actuaciones con familias y con los infantes y con el personal de la escuela, aunque más que acciones parecen objetivos; tal y como se plantean, resultan poco concretos.

La **admisión de alumnado** se describe de manera muy general, enmarcada en la normativa municipal vigente.

Con relación a la **puesta en marcha del centro**, se exponen los compromisos y funciones que tendría la empresa licitadora del servicio.

Se otorgan 1,75 puntos.

1.10. Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

Señalan los criterios para su elaboración y recoge las fases en su desarrollo. No observamos acciones concretas para cada una de las fases, las nombran y describen, pero, de nuevo, no son concretas.

La adaptación de objetivos se ubica en el marco legal. Plantea tanto los dirigidos a las criaturas, como a la acción tutorial, a las familias, al personal del centro, a la administración titular y a los recursos del entorno. No mencionan la formación continua, elementos fundamentales en la práctica del personal de la escuela.

Los contenidos se presentan organizados siguiendo las áreas curriculares del marco normativo actual ajustándolas a cada nivel educativo. En cuanto al papel de las familias vuelve a enmarcarse en la recogida de datos, encontramos grandes carencias en este apartado.

Hacen un planteamiento de elaboración del PEC participativo y abierto a la comunidad educativa pero no aparece ninguna tarea en ninguna fase, en la que las familias actúen de forma directa, aportando sus ideas para conformarlo y participando activamente de su elaboración.

Se otorgan 1 puntos.

1.11. Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil.

Tras esto se recogen los **fundamentos teóricos** que rigen su concepción de la educación infantil. Se identifican con los principios de la pedagogía pikleriana, acompañar el crecimiento de los infantes con una mirada respetuosa para lograr el desarrollo global, integral y significativo. Se basan en la confianza plena en los infantes como seres potenciales de aprender por sí mismos. Los referentes teóricos en los que se basan son Emi Pikler, y sus principios de actividad autónoma y movimiento libre, Evangelina Wagner, y sus principios relativos al equilibrio corporal de los infantes, a la teoría del apego de John Bowlby, Jane Nelsen promotora de la disciplina positiva, Urie Bronfenbrenner y su teoría de las interconexiones de

contextos de desarrollo, Ana Tardós y sus experiencias de juego como motor de vida en la infancia, Myrtha Chokler y Agnés Szanto y sus propuestas de observación de indicadores del desarrollo infantil, Gema Paniagua y su visión de la necesidad de trabajar conjuntamente familia- escuela, y otros como Henri Wallon, Donald Winnicott, Bernard Aucouturier, María Montessori, y Loris Malaguzzi y otros referentes como referentes (Rafa Guerrero, Romina Pérez, Marisa Moya, Laura Estremera, Sonia Kliass, Rosa Vidiella,...), de todos ellos rescatan la pedagogía del respeto al niño como agente activo de su desarrollo. Se hace demasiado extensa y teórica la exposición de referentes, y poco concreta y personalizada para la escuela para la que proponen el proyecto.

Se otorgan 1 puntos.

1.12. Proyecto para el fomento de la calidad educativa.

Dentro del proyecto **de calidad educativa** de la escuela, se plantea atender a los aspectos que son susceptibles de mejora y, por otro lado, poner los recursos para mejorarlos. Plantean hacerlo a través de un proyecto educativo (Escuela enREDada: La escuela somos todas y todos).

Para el análisis de la práctica educativa se plantea la técnica DAFO (debilidades, fortalezas, amenazas y oportunidades), en el que se recogen cuestiones importantes e interesantes sobre la comunidad educativa a las que deben dar respuesta. Sin embargo, su respuesta se centra en la institución, tanto empresarial como educativa. Se echan de menos otros elementos que también suponen mejorar la calidad: de cuidado, de complicidad con las familias, etc.

Una de las amenazas que se incluyen es "Objetivos no compartidos por las familias" No aparece ningún tipo de respuesta para esto. En las oportunidades aparece "Necesidad social" pero tampoco vemos propuestas de coordinación comunitaria, ni se menciona este aspecto.

Recogen que el equipo de calidad de la empresa trabaja con tres objetivos principales (Aumentar la satisfacción de las familias, fomentar la comunicación familia-Escuela y reducir consumos energéticos), objetivos que consideramos insuficientes en la evaluación del logro en la atención a los infantes y sus familias.

Se plantea una formación interna de la empresa, pero no vemos coordinación con las administraciones, al Ayto. en concreto, para esta tarea, proponiendo una formación decidida por la propia empresa sobre las cuestiones que esta considere más oportunas en cada caso. Parece un poco endogámico el planteamiento, puesto que estas actividades formativas sólo se realizan junto con otras profesionales que

también trabajan en la empresa. No se plantea conocer otras experiencias de escuelas de la zona o del Ayto. de Madrid.

Describen la figura de la coordinación pedagógica, que viene a realizar una tarea en paralelo a la de los técnicos municipales y la inspección, siempre en el seno de la propia empresa.

Se otorgan 0,7 puntos.

1.13. Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil.

El proyecto de la escuela que presenta la empresa Koala soluciones educativas comienza fundamentando el proyecto con el marco regulador de la etapa. Hace referencia a la normativa estatal, autonómica, municipal y a otros documentos que han tenido en cuenta para su elaboración (Pliegos de condiciones técnicas y administrativas, plan estratégico de alimentación saludable y sostenible...). No aparece toda la normativa vigente actualmente e incluyen referencias legislativas que están derogadas.

Se otorgan 0,3 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	41,25
--	--------------

2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS PARA EL NIVEL 2-3 AÑOS.

Metodología didáctica:

El proyecto de iniciación al inglés parte de la justificación técnica basada en expertos como Asher y el enfoque TPR, con un planteamiento razonable. Las experiencias que describen son, fundamentalmente, pragmáticas, dando importancia a la comprensión y a la comunicación de forma natural.

Exponen objetivos generales, tanto para las criaturas, como para la acción tutorial, que según normativa no se consideran concreción curricular. No se desarrollan competencias específicas ni criterios de evaluación que se ajusten a la normativa.



Se presentan las actividades ejemplificadoras. Incluyen indicaciones para atender la diversidad. Recogen indicadores para valorar la práctica del proyecto educativo. Recogen quienes serán los especialistas y el tiempo en el que realizarán sesiones en los grupos de 2-3 años. Los recursos materiales se plantean de forma global, podrían precisarse más.

Se otorgan 1,4 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS para el nivel 2-3 años	1,4
--	------------

3. CONCLUSIONES GENERALES Y PUNTUACIÓN TOTAL.

El proyecto tiene una fundamentación teórica adecuada que se aprecia claramente en algunos de sus apartados.

Aspectos tan importantes como el tiempo de acogida, la atención a las necesidades educativas especiales, la pareja educativa, no quedan bien argumentados y descritos.

Por otro lado, el papel de la familia está presente pero no tanto la participación real en la vida del centro. Se insiste en su satisfacción, pero no en que las familias tienen el derecho a participar en la vida del centro de forma activa, siendo este uno de los aspectos importantes en la filosofía de las Red de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid.

Hemos encontrado numerosos errores de redacción (concordancias, omisiones, etc.)

En resumen, es un proyecto con una propuesta pedagógica correcta, pero con carencias en algunos apartados, tal y como hemos ido mencionando a lo largo del documento. Hay apartados más desarrollados que otros que simplemente se ajustan a normativa. En algunos puntos es repetitiva y necesita clarificar algunos aspectos muy importantes para la vida de una escuela pública.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 42,65 PUNTOS

1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO.

1.1. Propuesta Pedagógica que incluye una unidad de programación por cada nivel de edad y el periodo de acogida.

Comienzan haciendo alusión a la LOMCE (2013), diciendo que en dos de sus artículos se indica que *"el carácter educativo del primer ciclo de infantil será recogido en la Propuesta Pedagógica, la cual irá incluida en el Proyecto Educativo del Centro"*, cuando deberían hacer alusión a la ley actual vigente, que es la LOMLOE, donde se recoge este aspecto que mencionan.

Asumen como propios los tres ejes fundamentales recogidos en la Ordenanza de las Escuelas del Ayuntamiento de Madrid y los cita: 1. niños y niñas como seres capaces, 2. profesionales de alta cualificación que acompañan el desarrollo, 3. escuela participativa, transparente, democrática e inclusiva.

En cuanto los **objetivos**, comentan que establecen los que están definidos en el Real Decreto 95/22, pero luego definen los establecidos en el Decreto 36/22, donde aparecen 2 objetivos más, sin mencionar este Decreto.

No hacen ninguna concreción de objetivos en su proyecto, solo comentan que contextualizarán los objetivos generales a las necesidades de la escuela teniendo en cuenta dos premisas que explican: priorizando las distintas capacidades que recogen en los objetivos y matizando algunos aspectos.

No incluyen objetivos de desarrollo sostenible en su proyecto.

En cuanto a la secuenciación de **contenidos** presentan un cuadro que resulta difícil de entender y poco prácticos y operativos para utilizarlos en la programación de aula. Resulta complicado comparar la secuenciación y progresión establecida en los diferentes niveles. Las siglas que utilizan para la exposición no facilitan la comprensión y visualización (demasiadas siglas y letras para referirse a los Objetivos Generales y la Competencias específicas).

En cuando a las **Unidades de Programación**, están basadas en ejes de contenidos adecuados como son las rutinas diarias, desarrollo afectivo, autonomía y el juego. Reflejan que las UPD serán flexibles. Éstas se complementan con otras festividades o programaciones temáticas que dicen llevar a cabo. Entre ellas citan Halloween, que quizá no es una fiesta muy apropiada a llevar a cabo en un centro 0-3, no es una actividad respetuosa, ni inclusiva para toda la comunidad educativa.

Exponen un cuadro en el que se visualiza la programación semanal de las UPD, que facilita mucho la comprensión de su planificación, aunque no es una programación semanal, sino de todo el curso.

Las Unidades de Programación propuestas (cesto de los tesoros, Juego heurístico e instalaciones), están expuestas correctamente atendiendo a todos los apartados que deben aparecer. Sin embargo, no desarrollan en ninguna de ellas los contenidos transversales, de desarrollo sostenible y de derechos de la infancia.

La UPD de 0-1 años, tiene algunos contenidos que no son adecuados para esta edad. como, por ejemplo, *"Formas para expresar la cantidad, cuantificadores básicos contextualizados. Muchos, pocos, alguno, ninguno."*

Para desarrollar las Unidades de Programación Didácticas de 0-1 y 1-2 se apoyan en autores que han aportado conocimientos sobre el cesto de los tesoros y el juego heurístico y su puesta en práctica. La estructuración es correcta, las explicaciones claras y precisas. Las competencias y contenidos son adecuados, aunque quedan varios aspectos sin explicar.

- En la UPD de 1-2 no mencionan como van a ser los agrupamientos para realizar el Juego Heurístico, puesto que se debe llevar a cabo en grupos reducidos de 6 a 8 niños.
- En la UPD de 2-3 años, no comentan nada sobre el espacio donde se realizarán las instalaciones. Esta propuesta requiere una preparación previa en otro espacio, para que cuando los niños y niñas entren vean todo el montaje preparado.
- La participación de las familias en 0-1 y 1-2, se limita a la aportación de materiales para realizar la actividad en el aula. En la UPD de 2-3 años donde dicen que las familias podrán participar mencionan los siguiente: *"si hubiera más de una persona en el espacio, puede convertirse en un objeto de juego"*, *"el papel de las familias en estas sesiones será con el rol del adulto antes mencionado."* Habría que aclarar o explicar de alguna manera a las familias el porqué de esta metodología, para que entiendan su valor y que no parezca que son simples objetos. Este aspecto no queda muy claro

En cuanto a los **principios metodológicos**, se basan en la pedagogía constructivista, siendo el niño el que construye su aprendizaje, a través de la exploración, experimentación y reflexión. Se inspiran, también en la pedagogía Reggiana, enfatizando la individualidad del niño y la importancia del entorno, familias y pareja educativa. Basándose en estas ideas, establece sus principios rectores: relaciones humanas, escucha, diversidad, creatividad, etc. Todos muy coherentes e importantes.

Teniendo en cuenta estos principios rectores, establecen los principios

metodológicos que define con claridad y precisión.

Continúan citando las **estrategias de intervención** generales y explicando cada una de ellas, para luego proceder a concretar las estrategias de intervención específicas que, según explican, son fruto de la experiencia educativa. Entre las estrategias específicas se destaca la creación de comisiones para facilitar el desarrollo del Proyecto Educativo.

En cuanto a la **agrupación** de niños y niñas, se atiende a criterios como año de nacimiento, sexo y diversidad para crear grupos heterogéneos. Los grupos ya formados, se mantendrán al pasar de nivel.

Se prevén actividades en grupo clase, grupos pequeños y agrupaciones de nivel.

En el siguiente apartado, el **periodo de acogida**, hablan de la importancia de este y de las fases por las que pasan los niños y niñas. Enumeran el objetivo general del periodo de acogida y alguno específico dirigido a niños y niñas, a familias y al Equipo Educativo. Exponen tener en cuenta la realidad del niño/a y la flexibilidad, aunque la estructuración de la acogida no resulta tan flexible. Los niños se incorporan el primer día una hora y las familias como mucho pueden estar una hora en clase ese día, a partir de ahí, cada día tienen que disminuir su tiempo de permanencia en el aula, *"puesto que el niño empieza a anticipar lo que va a suceder"*. *"A partir del tercer día se aconseja a las familias que la despedida sea lo menos prolongada posible."* Esta forma de llevar a cabo la acogida no es coherente con la línea de la Red de Escuelas Infantiles Municipales del Ayuntamiento de Madrid.

Continúan con la **vida cotidiana** y la planificación de hábitos: comida, higiene y descanso, destacando la importancia de que haya cohesión pareja educativa-familia. Establecen varios objetivos generales y específicos para cada una de las rutinas del día, que resultan muy ajustados. Posteriormente, proceden a desarrollar de manera individual cada uno de los tres momentos: aseo e higiene, alimentación y descanso. Tienen en cuenta y describen el papel de la pareja educativa.

En la **planificación y organización de espacios** diferencian entre comunes y de aula. Desarrollando una clara exposición de los espacios de las aulas de los diferentes niveles. Describe materiales que no son adecuados para la filosofía de la Red de Escuelas Infantiles Municipales del Ayuntamiento de Madrid, donde se da prioridad a la libertad de movimiento del niño o niña. En las aulas de bebés cuentan con hamacas y tronas, en las aulas de 1-2 con tronas.

Comentan que realizarán una instalación el Día de la Educación Vial, que genera dudas, por la metodología en la que nos han comentado anteriormente que se utiliza para las instalaciones (juego libre, manipulativo...), no parece ser acorde

con las señales de tráfico y elementos que dicen van a utilizar.

Para organizar el **tiempo**, tendrán en cuenta las necesidades biológicas de niño y niña, las necesidades de tipo social y la flexibilidad. Y muestran un horario tipo para cada nivel, que resulta coherente y claro.

El apartado de **recursos materiales** está elaborado adecuadamente definiendo y describiendo criterios de selección y uso ajustados, aunque no especifican material concreto de cada aula.

A continuación, se describen los distintos **órganos de coordinación** que contempla su propuesta y las reuniones que realizarán para asegurar la correcta gestión y organización de la escuela. Indican las funciones de algunos de estos órganos: Claustro, Comisión de Coordinación Pedagógica, nivel, Equipo de Atención Temprana. Y reflejan en un cronograma los tiempos y momentos en los que se realizarán estas reuniones a lo largo del curso.

El apartado de **evaluación** es bastante completo, evalúan la enseñanza-aprendizaje, partiendo de la observación como instrumento principal. La secuenciación de los criterios de evaluación está reflejada en el cuadro de contenidos anteriormente expuesto y es acertada. Evalúan la práctica docente y realizan una evaluación global donde establecen una amplia variedad de indicadores de calidad.

Se otorgan 8 puntos.

1.2. Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.

Definen su escuela como Escuela Abierta a las familias, fundamentan la parentalidad positiva, fortaleciendo y empoderando a las familias. Señalan y explican brevemente los cauces de participación familiar, facilitando una participación sistemática y continua, pero también ocasional o no presencial.

Desarrollan **cauces** propuestos para la comunicación con las familias. Y, por último, mencionan de manera clara y detallada, los medios que van a utilizar para transmitir información y comunicarse con ellas. Finalizan el apartado mostrando un cuadro con indicadores de calidad.

Utilizan la aplicación Tyra para enviar información a las familias a través de un medio digital en tiempo real, pudiendo acceder las familias desde su teléfono móvil.

Estas propuestas de **participación de las familias** no se ven reflejadas en el desarrollo del proyecto. Por ejemplo, en el periodo de acogida, las familias tienen limitada su presencia en el aula a una hora máximo el primer día, en las UPD de 0-1 y 1-2 su participación se limita a aportar material. La participación de las familias, en la práctica real, no parece tan sistemática y continua como intenta reflejar este documento.

No hacer referencia a diferentes modelos de crianza y familias, y no tiene en cuenta a otros miembros significativos.

Se otorgan 4 puntos.

1.3. Perfil y papel del educador-a en su relación con las niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial.

Comienzan describiendo las **características** del educador o educadora en el ciclo 0-3, continúan describiendo actitudes y actuaciones, la relación del educador/educadora en relación con los niños/niñas, con las familias y como miembro del Equipo Educativo. Finalizan, recogiendo la importancia de la organización, planificación y coordinación de la **pareja educativa** y de la **acción tutorial**, concretado en el Plan de Acción Tutorial. Hacen referencia a los objetivos, actuaciones y evaluación del PAT.

Este apartado es completo, claro y preciso, pero, se echa en falta alguna alusión a autores que justifiquen su visión y en los que se apoyan para llevar a cabo este enfoque o forma de trabajar.

No otorgan un valor principal a la relación emocional entre la pareja educativa y el niño o niña. No describe los registros en que esta se construye: el tono, la mirada, la voz...

Se otorgan 5 puntos.

1.4. Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica, demográfica, cultural, necesidades y recursos educativos y sociales, características y necesidades de las familias.

Realizan un análisis muy general de algunos aspectos del barrio, del distrito de

Villaverde, donde está ubicada la escuela. Ponen énfasis en el porcentaje de población de cada edad, destacando la infancia, su procedencia cultural, tipología de familias residentes y nivel socioeconómico.

Nombran, de manera fugaz, recursos con los que cuenta esa zona, pero no incorpora implicaciones educativas derivadas del análisis, no se percibe acercamiento de la escuela al entorno ni del entorno a la escuela. No hablan de coordinación con centros socio-comunitarios.

Se otorgan 3 puntos.

1.5. Plan de Atención a la Diversidad del alumnado.

Comienzan este apartado realizando, de nuevo, un análisis de la población. Repiten la misma información que acaban de mencionar en el apartado anterior, incluyen el mismo cuadro con datos de población, algo que resulta redundante. No exponen ninguna conclusión con estos datos en relación con el Plan de **Atención a la Diversidad**. No hacen referencia a que en la actualidad se denomina Plan Incluyo (*Decreto 23/2023 del 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid. Artículo 33. El plan de atención a las diferencias individuales del alumnado se denominará Plan Incluyo*).

Las **medidas** expuestas no se ajustan a la normativa (ordinarias y específicas). No plantean ninguna concepción de la diversidad, no sabemos qué entienden por diversidad.

Enumera objetivos específicos y objetivos divididos en base a los destinatarios, niños y niñas, Equipo Educativo, familias y comunidad educativa. Estos objetivos son correctos y adecuados.

Describen la **colaboración** con el Equipo de Atención Temprana, que centrará su atención en la dimensión preventiva y de intervención. No nombran a todos sus componentes, nombran al orientador-orientadora, maestro/a de Pedagogía Terapéutica y maestra/o de Audición y Lenguaje, no citan al Profesor Técnico de Servicios a la Comunidad. Citan adecuadamente las funciones que tiene el Equipo de Atención Temprana.

Exponen, sin tener en cuenta la normativa vigente, las **medidas** generales que se van a llevar a cabo, medidas ordinarias y medidas extraordinarias en las que

tienen en cuenta a la comunidad educativa (niños y niñas, familias, Equipo Educativo). Presentan ejemplos de actuaciones dirigidas a niños y niñas con deficiencia visual, deficiencia auditiva y Trastorno Generalizado del Desarrollo (TGD). Esta terminología no está adaptada a la normativa actual, donde se habla de discapacidad, en lugar de deficiencia.

En cuanto a la **coordinación**, tienen en cuenta a familias, al Equipo de Atención Temprana, Servicios Sanitarios y Servicios Sociales, destacando que en el apartado del contexto no habían mencionado su relación y coordinación con ellos. Aclaran las reuniones que se llevarán a cabo entre el EAT y la dirección, el claustro y la pareja educativa y exponen un calendario tipo con la planificación.

Realiza un **seguimiento y evaluación** del Plan de Atención a la Diversidad coherente, estableciendo tres momentos clave (inicio de curso, a lo largo del curso y al final de curso) y citando indicadores de evaluación.

Se otorgan 1 puntos.

1.6. Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto.

Comienza describiendo la concepción del niño/niña como sujeto de derechos y de acción, cuyas habilidades y potencialidades le definen como co-constructor de conocimiento, identidad y cultura. Por tanto, como miembro activo de la sociedad. Cita a Loris Malaguzzi y su propuesta Reggio Emilia para fundamentar su pensamiento, el niño es el centro activo y sujeto de acción y construye el conocimiento en conjunto con las personas adultas y otros niños/niñas, teniendo en cuenta su subjetividad, la participación.

Continúan describiendo brevemente los valores educativos, a través de las señas de identidad de la escuela. Todos muy coherentes.

En cuanto a las **líneas pedagógicas** que definen el proyecto, se fundamentan en la Teoría del Aprendizaje, inspirada en la psicología constructivista, el niño aprende a través de la acción y hablan de Piaget, Vygotski y Ausubel. Recogen los principios que rigen las escuelas Reggio Emilia, que consideran un conjunto conectado y coherente y las describen.

Otra línea pedagógica muy interesante en la que se basan es la Pedagogía de la Escucha y citan a Carolina Rinaldi para fundamentar esta decisión.

Todos estos aspectos en los que se basan son adecuados y necesarios. Se echa

en falta aquí, y a lo largo de todo el documento las aportaciones de Emmy Pikler y su teoría del movimiento libre, cuyos principios fundamentan la filosofía de la Red de Escuelas Infantiles Municipales del Ayuntamiento de Madrid.

Se otorgan 2,5 puntos.

1.7. Proyecto Coeducativo con perspectiva de género.

Apartado con coherencia. Aportan datos estadísticos sobre la distribución de sexo de la población. Trabajan la coeducación de manera transversal, siendo la inclusión de la perspectiva de género en su Proyecto Educativo un eje vertebral. Plantean una serie de **objetivos** claros, destinados a los niños y niñas, al Equipo Educativo y a las familias.

El Proyecto Coeducativo se llevará a cabo bajo la supervisión de la dirección y diferencian entre **coordinación** interna (Equipo, familias, consejo escolar) y externa (campañas de sensibilización y divulgación, congresos y jornadas, cursos talleres, etc). En relación con la coordinación externa, indican que, desde la dirección, se coordinaran distintas actividades y eventos con distintas Fundaciones, ONG, escuelas teatro y otras instituciones, que no han mencionado anteriormente, para llevar a cabo propuestas que requieren de gran organización y planificación, como, por ejemplo: campañas de sensibilización, congresos, jornadas.... A priori, parecen propuestas complejas y habría que realizar una evaluación posterior, para saber si realmente se han llevado a cabo.

Para el **seguimiento** del plan y la **evaluación** se basan en la observación y escucha de algunos aspectos que indican. Uno de ellos es "la presencia femenina en los materiales y contenidos educativos", dando a entender con esta frase que habrá sesgo de género en los materiales.

La evaluación será trimestral a través del Claustro y Consejo Escolar. Y, para finalizar, exponen indicadores de evaluación.

Se otorgan 3 puntos.

1.8. Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro.

La oferta presenta una orientación de la **gestión de personal** muy técnica, contemplado su regulación laboral. Incluyen personal de servicios: cocina y limpieza, pero no se refieren a ellos como parte fundamental del equipo.

Incluyen un apartado de gestión del absentismo laboral, donde incluyen un conjunto de estrategias para mejorar y prevenirlo, pero no mencionan como van a gestionar las bajas o sustituciones en el centro, en caso de que se produzcan.

En cuanto a la **formación**, contarán con un Plan de Formación Anual basado en los intereses del equipo de profesionales y muestran una propuesta ejemplo de formación.

En general el apartado reúne los requisitos técnicos necesarios. Todo el mantenimiento y la **gestión de recursos** se realiza desde la empresa, no se refleja si los docentes participarán en este proceso o se les tendrá en cuenta.

Se otorgan 2,5 puntos.

1.9. Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro.

Establecen cada una de las **funciones** de los componentes, dividiéndolos en Dirección, Equipo Educativo y personal de servicios.

El licitador expone que designará un Coordinador/a de Bienestar y Protección de Menores como se cita en la Ley Orgánica 08/2021 (LOPVI). Esta figura actuará bajo la supervisión de la dirección y será asumida por un miembro del equipo docente. Sin embargo, a lo largo del desarrollo del proyecto, no se ha mencionado en ningún momento a esta figura, no se ha tenido en cuenta en los diferentes apartados de coordinación y organización.

Establecen también las funciones de los Órganos de Gobierno: Dirección, Consejo Escolar, Claustro/Equipo Educativo. Los **canales de coordinación** no los mencionan en este apartado.

Explican cómo se organiza la jornada escolar y muestran una propuesta de organización de horarios de aula muy realista y coherente con todo lo expuesto a lo largo del proyecto.

Hacen referencia errónea al Reglamento de Régimen Interno, documento que actualmente se llama Normas de organización, funcionamiento y convivencia (NOFC). Lo elabora la dirección, en colaboración con los distintos Órganos de Gobierno y refleja las responsabilidades y competencias establecidas para cada uno de ellos. Continúan citando las normas de convivencia, aunque parecen algo escasas y quedan algunos aspectos sin aclarar.

La **admisión de alumnos y alumnas** estaría regulada por la Resolución del Ayuntamiento de Madrid por la que se aprueba la convocatoria para la admisión de alumnado de primer ciclo de educación infantil en la red de escuelas infantiles del Ayuntamiento de Madrid para cada curso escolar. Explican con precisión todo el proceso de admisión, plazos orientativos, requisitos, etc.

Continúan con la **puesta en marcha del centro**, para lo que establecen acciones antes del inicio escolar para con las familias (reunión con familias, entrevista inicial), para Dirección, para el Equipo Educativo y personal de servicios.

Finalizan estableciendo un **criterio de calidad**, en base a los compromisos de calidad asumidos por la empresa.

Se otorgan 2 puntos.

1.10. Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

Establecen unos criterios concisos para elaborar el PEC y las fases para su elaboración, aclarando que es un documento dinámico y abierto a revisión. Las fases que proponen son adecuadas, algo teóricas.

No proponen mecanismos de difusión.

Se otorgan 1,7 puntos.

1.11. Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil.

Comienzan citando a la Escuela Nueva como base fundamental en la que se apoyan y sus características. Dedicar un apartado a Reggio Emilia y la pedagogía de Loris Malaguzzi, justificando su importancia en todo el desarrollo de su proyecto. Esta autora está presente a lo largo del documento. Dedicar otro apartado a Emmi Pikler, aunque la presencia de su pensamiento no es constante a lo largo del proyecto. También incluyen a Elionor Goldschmied y Bernard Aucouturier, autores nombrados y citados en el desarrollo de las UPD.

Estos autores y perspectiva pedagógicas son muy importantes y esenciales, pero sería interesante que también aparecieran perspectivas psicológicas, fundamentos de las neurociencias, autores y pensamientos más actuales.

Se otorgan 0,8 puntos.

1.12. Proyecto para el fomento de la calidad educativa.

La empresa cuenta con un Sistema de Integrado de Gestión de Escuelas Infantiles. Describe un plan de calidad muy centrado en el ámbito empresarial y poco en el educativo, se centra mucho en el grado de satisfacción de las familias y opiniones. Las acciones para la mejora de la Calidad Educativa son interesantes, pero no queda reflejado, si esto es fruto del consenso de todo el Equipo Educativo y del pensamiento de escuela como unidad

Se otorgan 0,5 puntos.

1.13. Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil.

Enumera de manera ordenada y correcta la legislación estatal y autonómica que hace referencia al ciclo 0-3. Incluyen normativa que ya está derogada.

Se otorgan 0,3 puntos.

<u>PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1</u>	
PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	34,3

2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS PARA EL NIVEL 2-3 AÑOS. Metodología didáctica:

Para desarrollar su proyecto de inglés parten de la metodología de aprendizaje natural, donde los niños y niñas aprenderán mediante la exposición a esta lengua, utilizando un enfoque comunicativo y multisensorial.

Plantean unos objetivos generales que, según normativa, no se considera concreción curricular. En cuanto a la relación con el currículo continúan utilizando siglas que dificultan su comprensión.

Las actividades que plantean para desarrollar el proyecto son asequibles. Tienen en cuenta la coordinación de la profesional con la pareja educativa y el resto de



Equipo Educativo, para trabajar de forma conjunta. Las familias tienen conocimiento de todo este proceso, se aportan informes trimestrales y se destaca la creación del "English Corner", donde se irán presentando las actividades realizadas.

No queda muy claro si la persona referente del idioma de inglés es un componente de la pareja educativa o un especialista externo/externa. Y, por último, si en el momento en el que esta persona está en el aula, la pareja educativa estará presente como referencia de los niños y niñas.

Se otorgan 1,5 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2	
PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS para el nivel 2-3 años	1,5

3. CONCLUSIONES GENERALES Y PUNTUACIÓN TOTAL.

En general es un proyecto muy atractivo visualmente, bien organizado y estructurado.

Resulta muy teórico y, aunque incorporan pedagogías activas en el desarrollo de sus propuestas, en la organización y metodología llevada a cabo, se acerca mucho a pedagogía de la escuela tradicional. Dice partir de unas determinadas bases teóricas y pedagógicas, pero en algunos aspectos se observan posiciones muy tradicionales, en las que no se observa relación con las bases de las que dicen partir. Se lleva a cabo una fundamentación teórica con apenas fundamentos pedagógicos actuales.

En algunos casos, no se adapta a la línea pedagógica de la Red de Escuelas Infantiles Municipales del Ayuntamiento de Madrid.

No da la sensación de tener integradas la pedagogía por la que abogan en cuanto a la participación de familias en el centro, etc.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO:	35,8
PUNTOS	

EMPRESA: MEDITERRÁNEA GESTIÓN SOCIAL Y CULTURAL S.A.**1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO.****1.1. Propuesta Pedagógica que incluye una unidad de programación por cada nivel de edad y el periodo de acogida.**

La entidad licitadora, Mediterránea Gestión Social y Cultural S.A., comienza desarrollando lo que es una **propuesta pedagógica** extraída de la normativa 36/2022 del currículum de la educación infantil. De forma literal a como se recoge en la misma, señalan los objetivos de la etapa, las competencias clave, y las tres áreas de desarrollo con sus contenidos, competencias específicas y criterios de evaluación.

Hacen referencia a la competencia emprendedora, que no se comprende en la etapa de infantil. No aporta nada nuevo fuera de la norma. Plantean tras esto una serie de principios de actuación que son reflejados como objetivos en los que se mezclan formas de actuación (metodología), con objetivos propiamente dichos sin atender a edades u otros criterios pedagógicos. No están adaptados, en nada, al quehacer de la escuela.

Definen **el tiempo de acogida** como el proceso que requieren los infantes para superar el "conflicto" al romper con el lazo familiar, para admitir el vínculo con otros referentes, se considera insuficiente el planteamiento.

Sin embargo, la preparación de este tiempo, tanto desde la escuela como con las familias y cómo evaluarlo, resulta adecuado.

Los **principios metodológicos** que proponen son coherentes con el desarrollo de la etapa 0-3 años pero no son concretados en acciones para la escuela infantil.

Se proponen una serie de **actividades** en las que mezclan situaciones de aprendizaje, con metodologías concretas planteadas como una larga secuencia. No se aprecia coherencia interna.

En cuanto a las **rutinas de la vida cotidiana**, se detallan los principios que han de guiar la actividad, pero no se aprecia coherencia en las actividades que propone, en la acogida y despedida no se desglosa en profundidad cómo se hará a nivel metodológico. En la **rutina** de la alimentación no detallan tampoco la forma de actuar en el nivel 1-2 y 2-3. En la rutina de sueño, refieren las condiciones generales que llevarán a cabo sin entrar al detalle que nos permitirá conocer cómo lo plantean por niveles. Tampoco lo encontramos en el rutina de la higiene, en la que no plantean cómo trabajar el cambio de pañal en ninguno

de los niveles.

En cuanto a la **organización educativa del tiempo**, relacionan los principios que les orientarán, pero no concreta en acciones donde podamos objetivarlo, ni explicitan criterios para la organización de los tiempos colectivos en la escuela.

Se describen adecuadamente los **espacios**, planteados como agentes educadores. Se recogen principios en la selección de **materiales** y justifican adecuadamente el uso de materiales no estructurados.

Los **contenidos transversales** se recogen con una serie de acciones, algunas de ellas poco ajustadas al nivel 0-3 a (“Conocer las principales características de las diferentes culturas, educar los niños y las niñas en igualdad de condiciones y con los mismos derechos y obligaciones”).

En cuanto a la **coordinación entre los distintos profesionales del centro**, se recogen canales de coordinación sin establecer en qué tiempos concretos de la jornada semanal se llevarán a cabo.

Muestran con una tabla que se muestra visual, el proceso de **evaluación** exponiendo de forma global qué evaluar, en qué momento y con qué método. No objetivamos valoración de la práctica de la pareja educativa, tampoco a los procesos vividos por los/as niños/as. Resulta escaso.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 5 puntos

1.2. Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil.

Comienzan desarrollando este apartado con una definición muy generalista del enfoque de la **parentalidad positiva** tanto en su definición como en los principios que enumeran.

Tal y como describen la comunicación en los tres niveles que refieren impresiona de un modelo poco centrado en empoderar a las familias y en ofrecer espacios de encuentro para acercarse a sus realidades y sus verdaderas inquietudes en la crianza , denota un modelo de relación unidireccional.

En relación a la **comunicación** con familias, hacen referencia a los cauces para hacerlo y a los momentos y espacios donde hacerlo.

Menciona de forma sutil la participación de las familias en el proyecto educativo de centro, consideramos que es algo suficientemente importante como detenerse en él.

No encontramos temporalización en las actividades que proponen. Tampoco que tenga una metodología para el desarrollo de las entrevistas familiares.

De todo lo cual, extraemos que el modelo de trabajo con familias que presentan es más bien "informativo", tal y como describen en las acciones que promueven,. Se hace poco énfasis en cómo promover las acciones de la AMPA, tan vital y necesaria para crear la comunidad educativa a la que se refieren en sus principios.

Se otorgan 3 puntos.

1.3. Perfil y papel del educador-a en su relación con las niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial.

El enfoque del **perfil del educador y de la pareja educativa** no se centra en señalar las características personales de los educadores/as ni entrar en su detalle.

En el perfil del educadora/a no se describe su cometido con cada uno de los agentes del proceso educativo. Se habla de su papel "*interinstitucional e intersectorial*", pero no dejan claro a qué se refieren, no se objetivan momentos de encuentro con otras instituciones ni sectores educativos.

No se hace mención a la necesaria formación continua de los/as educadores/as. No ofrece una organización de la práctica cotidiana con los infantes. No se explicitan los procedimientos de trabajo en pareja educativa. Tampoco se mencionan los beneficios del trabajo en pareja educativa de cara a los infantes, más bien se recogen beneficios del trabajo profesional. La visión del trabajo en pareja educativa, tan característico de las escuelas municipales, por tanto, se objetiva pobre.

Se otorgan 1.5 puntos.

1.4. Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica, demográfica, cultural, necesidades y recursos educativos y sociales, características y necesidades de las familias.

Ubican **geográficamente** la escuela infantil recogiendo datos como población inmigrante (no se justifica el porqué) y la población parada por tramos de edad. Debieran haber recogido **implicaciones** para la escuela infantil de los datos que refieren. Hacen referencia a centros escolares, culturales, deportivos y sanitarios; pueden ser recursos interesantes para la escuela y su trabajo sociocomunitario pero no lo relacionan, para nada, con implicaciones educativas.

Se otorga 1 punto.

1.5. Plan de Atención a la Diversidad del alumnado

La referencia normativa de atención a la diversidad es inadecuada, no recogen la normativa que regula la educación infantil (RD 23/2023) sin embargo, hacen referencias a otros niveles educativos que no procede en absoluto (como recoger la normativa que regula la compensación educativa, por ejemplo).

Comienzan planteando objetivos para la atención a los niños/as, a sus familias y objetivos para atender la diversidad desde el equipo educativo. Llama la atención que, al hablar de objetivos con los infantes menciona un objetivo como "que aprendan que todos somos iguales, aunque nuestras características sean diferentes", pensamiento poco adaptado a la edad y madurez de los niños en la etapa 0-3 años.

Recoge medidas y adaptaciones de diferentes tipos (sensoriales, estructurales, físicas, comunicativas y cognitivas y de acceso al currículum) y plantean adaptaciones curriculares significativas, que en esta etapa no se pueden dar según normativa actual (RD 23/2023). Habla de diferencias en el desarrollo y en los ritmos de aprendizaje, pero en nada adaptados a la etapa 0-3 años, resulta generalista, podría aplicarse a cualquier nivel. Recogen que las medidas de atención a la diversidad son de refuerzo, profundización y ampliación, de nuevo propuestas no adaptadas al nivel. Las referencias al equipo de atención temprana son pobres, no hacen referencia a todos los profesionales que forman parte de este, ni al trabajo que hacen todos en la escuela (profesor de servicios a la comunidad, o al maestro de audición y lenguaje). No hablan de la intervención del EAT con relación al plan de acción tutorial y a la labor tan fundamental de orientación a familias ni al trabajo dentro del programa de atención a población en situación vulnerable. Nombra de forma incorrecta los equipos específicos de orientación psicopedagógica (por "centros de visuales, motóricos, visuales o de alteraciones graves del desarrollo"). Recogen alumnos "acne" (por alumnos a.c.n.e.e, alumnos con necesidad específica de apoyo educativo). Hablan de la necesaria coordinación entre profesionales, pero no establece los tiempos ni espacios para hacerlo.

Se otorga 1,5 puntos.

1.6. Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto.

Refieren, para fundamentarlo, al niño en su ámbito motor, físico, afectivo, social y de lenguaje que resulta insuficiente. Habla de **valores educativos**, como una sucesión de intenciones nada adaptada a los niños y a las familias. En la **identidad pedagógica** recogen una serie de referentes teóricos de los que van proponiendo tipos de actividades sin criterio de edad ni de justificación para la etapa. Resulta totalmente inadecuada la referencia al aprendizaje basado en proyectos que no es propia de la etapa.

Al tratar las características de las y los educadoras/es recogen características personales que no ponen énfasis en la mirada hacia los infantes.

Se otorga 1 punto.

1.7. Proyecto Coeducativo con perspectiva de género.

Inicia haciendo una **justificación** de la coeducación como valor en la escuela generalista, que podría servir para cualquier nivel educativo, (como ejemplo, no parece que tenga mucho sentido el planteamiento de luchar contra los roles de género impuestos con la publicidad sexista en el nivel 0-3). No plantean hacer un estudio en la escuela del análisis del género en la comunidad educativa como punto de partida fundamental.

Proponen después una serie de **actividades** para trabajar en el nivel 2-3 que no especifican que sean para este nivel ni concretan cuándo están programadas.

Recogen el objetivo para trabajar con las familias, pero no cómo lo harán.

No plantean hacer un estudio en la escuela del análisis del género en la comunidad educativa como punto de partida fundamental.

Se otorga 1 punto.

1.8. Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro.

En relación a la gestión de recursos humanos se establecen los cauces para las sustituciones en caso de falta al trabajo y los criterios para la selección de personal. Echamos en falta que entre los criterios no se haga énfasis en las peculiaridades de los educadores en su relación con los infantes. Se menciona en otro apartado, pero de forma sutil.

En relación a los recursos materiales no se precisa el tipo de materiales de forma concreta, ni se establecen materiales por edades, ni se justifica el tipo de material

que, a nivel pedagógico, se propone para el trabajo en la escuela. Habla de un software para el control de los recursos humanos y para el mantenimiento de la empresa.

En relación a los recursos económicos, se plantea de forma correcta. Se recogen en el presupuesto general de la escuela. Recogen las fuentes de ingreso y las vías de financiación de las familias que no puedan pagarlo a través de servicios sociales. Señalan la política de gestión con proveedores y pedidos. Recogen los gastos generales y de funcionamiento.

Se otorgan 2 puntos

1.9. Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro.

En este apartado se recogen las funciones del equipo docente, dirección y personal de servicios. Recoge las competencias de los órganos colegiados. Ajustado en su planteamiento.

Resulta escasa la mención a la AMPA, su papel es tan necesario que se hace muy pobre la escasa información que dan de cómo trabajan con ella en la mejora de la comunidad educativa.

Con relación al equipo de atención temprana, no especifica el trabajo de cada perfil profesional, no hace referencias concretas a la maestra de audición y lenguaje ni a la profesora de servicios a la comunidad. Recoge que el EAT es el encargado de la previsión de plazas de los alumnos con necesidades educativas especiales y los casos de urgencia social (último dato que no es correcto).

Describen la organización de la escuela desde el momento de las jornadas de puertas abiertas. Recogen los elementos fundamentales del reglamento del régimen interno de la escuela. Este concepto no es adecuado ni adaptado a normativa actual (ahora denominado "normas de organización, funcionamiento y convivencia", NOFC)

El plan de convivencia recoge las normas de convivencia que regulan la actividad de la escuela. Recoge protocolos que no parecen adaptados a la convivencia como el plan de evacuación y de alergias alimentarias, más propios del NOFC.

En cuanto al proceso de admisión, detallan procedimiento que recuerda al de Comunidad de Madrid, no al de escuelas municipales. Hacen referencia al tiempo de acogida denominándole periodo de adaptación, nomenclatura no adaptada a la filosofía de trabajo en las escuelas municipales.

Ofrecen un horario tipo genérico que no deja claro el tipo de propuestas para 0-1, se intuyen para los niveles 1-2 y 2-3, por otro lado no deja claro si hay momentos de

interacción entre niveles. Tampoco resulta ajustado proponer las mismas franjas horarias para todos los niveles. Recogen actividades “tipo” que explican más adelante (instalaciones, provocaciones, juego heurístico...). Son correctas en el planteamiento.

Con relación al uso de tecnologías de la información al que hacen referencia, destacar que la A. Americana de Pediatría recomienda evitar el uso de pantallas hasta los 18 meses y, a partir de esa edad, si los padres deciden usarlo será con criterios de alta calidad y en compañía de sus progenitores (tal y como recogen en proyecto), por lo que no corresponde señalar posteriormente que se usen APPs para móviles y Tablet y juegos interactivos y programas informáticos.

No recogen desarrollo del servicio de alimentación y limpieza para dar respuesta a las exigencias del PPT, al Modelo educativo del Ayto. de Madrid y a sus compromisos.

No recogen tampoco la figura del coordinador de bienestar liderada por un educador/a ajustándose a las exigencias de la LOPIVI (LO8/21).

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorga 1 punto.

1.10. Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro.

Recoge lo que es el Proyecto educativo de centro pero, de nuevo, no lo adapta a la etapa, podría ser la misma justificación que para cualquier centro de cualquier etapa educativa. No encontramos referencias a cómo hacer participar a la comunidad educativa en el proceso de diseño del PEC. Recoge los principios de la acción tutorial y los planes que forman parte del PEC (plan de acción tutorial, programación anual, propuesta pedagógica, plan de atención a la diversidad y proyecto curricular) pero no los desarrolla de nuevo. Es más ajustado en la evaluación del PEC.

Al hablar del plan de acción tutorial se transcriben citas textuales que no están referenciadas.

Se otorga 1 punto.

1.11. Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil.



Los fundamentos teóricos en los que se basan para su propuesta pedagógica resultan expuestos como una secuencia de teorías en las que no se aprecia reflexión hacia la etapa 0/3 años, son totalmente genéricas y poco adaptadas a esta etapa. Echamos en falta autores contemporáneos, especialistas en esta etapa educativa.

Se otorga 0,5 puntos.

1.12. Proyecto para el fomento de la calidad educativa

Cumplen con la normativa ISO, exponen los principios de su filosofía empresarial. Recogen su intención de introducir el lenguaje bimodal pero no ofrecen información detallada de cómo hacerlo, al igual que presentan el proyecto de ecoescuela, para hacer la escuela más sostenible. No resultan ambos métodos que sean sinónimo de la calidad educativa de la escuela. Cuentan con un sistema informático de trabajo y de comunicación con familias. No se observan indicadores de evaluación de la atención a los infantes.

Se otorga 0,5 puntos.

1.13. Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil.

La normativa se expone de forma extensa y en mucha de ella no se ajusta a la educación infantil, de tal forma que encontramos en la relación de normativa que relacionan, otra propia de otros tramos educativos y con competencias que no son del ayuntamiento. Añadido a esto, no se justifica el porqué de la normativa relacionada. No encontramos ninguna coherencia con el proyecto de la escuela que presentan.

Se otorga 0,1 punto

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1	19,1
----------------------------------	-------------

PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL	
---	--

2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS PARA EL NIVEL 2-3 AÑOS. (Metodología didáctica):

El **proyecto de inglés** que plantean, en general, es adecuado. Referencian las áreas de desarrollo y las competencias específicas que potencia. Se hace teniendo la referencia del lenguaje oral como principal recurso. Se vincula con actividades como



juegos, canciones, cuentos...que resultan adecuados, aunque no en momentos como en una asamblea de un día en semana (que no parece razonable ya que no es un momento que este apoyado en gestos o en ilustraciones y se hace de forma puntual 1 vez en semana)

Plantean la temporalización de actividades como ejemplo en un trimestre, pero sin adaptarse por niveles, no ayuda para conocer el planteamiento global que hacen del programa de inglés para toda la escuela.

Desconocemos el referente que pondrá en marcha el proyecto de inglés de la escuela y su vinculación con los niños.

No deja claras las medidas de atención a la diversidad que se llevarán a cabo.

Se otorga 1,5 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2 PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS PARA EL NIVEL 2-3 AÑOS	1,5
--	------------

3. CONCLUSIONES GENERALES Y PUNTUACIÓN TOTAL.

El proyecto pedagógico que plantea la entidad licitadora Mediterránea Gestión Social y Cultural S.A., adolece de concreción. Como se ha justificado en muchos de sus apartados, no podemos conocer el funcionamiento real de la escuela más allá de sus planteamientos teóricos. Tal y como detallamos en los apartados del proyecto hay cuestiones pedagógicas que no se muestran ajustadas a las necesidades de los infantes en los niveles a los que se dirigen.

Por otro lado, no objetivamos una participación real de las familias en la escuela, principio que, en sus planteamientos teóricos se plantea como necesario, la familia resulta "subsidiaria" en sus planteamientos prácticos.

PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 20,6 PUNTOS

EMPRESA: PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN LAS PALMAS S. L.**1. PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO****1.1 Propuesta Pedagógica que incluye una unidad de programación por cada nivel de edad y el periodo de adaptación**

La Propuesta se introduce a partir del texto de la LOMLOE. La base legal del currículo se toma del RD 95/2022 y se mencionan principios establecidos en la Ordenanza Reguladora del Servicio de Escuelas Infantiles del Ayuntamiento de Madrid.

No incluyen la normativa que afecta a la Comunidad de Madrid, D36/2022.

Para la adaptación de los **objetivos** vuelve a utilizar normativa inadecuada, el RD 95/2022. Se presentan estos tal como se formulan en dicha norma, aportando a cada uno de ellos un análisis de elementos relevantes a tomar en cuenta en el ciclo, que resultan adecuados. Este análisis se realiza a partir de las teorías psicopedagógicas en las que fundamentan su Proyecto: Eva Khalo, Pikler, Malaguzzi, Toldi.

Concretan los objetivos que sirven de referente real en la práctica educativa relacionándolos con las teorías psicopedagógicas en las que fundamentan su Proyecto, todo ellos apoyado en el juego como forma de aprendizaje.

La secuenciación de los **contenidos**, no se ajusta a la normativa D36/2022. Se organiza en áreas correspondientes a ámbitos, que pretenden abordar a través de propuestas globalizadas de aprendizaje interés y significado para las criaturas.

Esta secuencia resulta bastante ajustada a la práctica educativa. Realizan una pequeña introducción con cada competencia que ayuda a entender cómo se debe llevar a cabo, relacionándolas con las teorías de los diferentes autores, resaltando lo que de esa teoría corresponda a cada objetivo y contenido de una manera muy clara. Se empieza nombrando y explicando cómo entienden cada una de ellas para pasar, después, a presentar, mediante tablas, las adaptaciones llevadas a cabo, tanto de objetivos como de contenidos, por ámbitos de experiencia, facilitando su comprensión. No tiene carácter de secuencia, sino que está dirigida al ciclo 0-3

La formulación no se corresponde con la actual normativa. No incluyen contenidos transversales, Derechos de los Niños ni ODS.

Se detalla adecuadamente los principios en los que se basa el licitador recogiendo todos los autores y teorías que exponen en el apartado de fundamentación. Optan por metodologías activas, con referentes como Bowlby, Pikler, Malaguzzi, Wallon o Aucouturier consiguiendo una coherencia entre la Propuesta y la fundamentación.

Los **principios metodológicos** son adecuados y se acompañan de una fundamentación teórica relacionada con las fuentes citadas en otros apartados. Establecen igualmente una clara vinculación con la práctica educativa lo que proporciona coherencia. Se aprecia una clara tendencia hacia las metodologías activas, partiendo de autores como Bowlby, Pikler, Malaguzzi, Wallon o Aucouturier.

Mencionan el DUA como un elemento más a considerar en el diseño del ambiente, desde un punto de vista teórico, pero no lo desarrollan.

Se proponen diversos **agrupamientos**, contemplando tanto su composición como el tipo de actividad en que se emplea uno u otro. Se expone que la modalidad individual se usará sólo en las rutinas de cuidado. Se explicita que los grupos aula se formarán por año natural, pero no se aportan precisiones sobre los criterios que se usarán para formar otros agrupamientos.

Se incluye el trabajo de la **pareja educativa**, encargada de establecer los criterios para organizar y planificar los pequeños grupos y la atención individual. También se incluyen los tipos de acompañamientos en cada momento de la jornada y la evaluación del modelo de agrupamientos, ambos con escasa concreción.

En cuanto a la **planificación de los hábitos** se realiza a través de la **vida cotidiana**. Consideran todos los momentos y espacios de la escuela son educativos y estos momentos de vida cotidiana y satisfacción de sus necesidades básicas son de importancia para el desarrollo social y afectivo de las criaturas. Comienzan por la **alimentación**. parten de los criterios ofrecidos por el Ayuntamiento de Madrid y establecen unos principios generales adecuados. Secuencian el modo en que los infantes van a recibir los alimentos, pero no establecen cómo van a tomar estas decisiones. Continúan con la **higiene y el control de esfínteres**, estableciendo la secuencia y los criterios que van a utilizar, de manera correcta. Tratan el descanso haciendo referencia brevemente a tiempos según edad y materiales del centro. No hacen referencia a otros aspectos importantes relacionados con el descanso.

Se presenta la **organización de espacios** diferenciando entre el espacio físico, material y el clima como elementos inseparables del ambiente considerado un poderoso instrumento educativo. Plantean la organización de las aulas en zonas de juego, siendo la pareja educativa la responsable de su organización y diseño. En ellas se separan con claridad las zonas de cuidado de las de actividad. En la de bebés se ofrece una descripción amplia de estas zonas, mencionando muy brevemente el tipo de actividad al que se asocian, e incluyendo una zona de movimiento libre. En las otras dos no se ofrece esta diferenciación dentro de la zona de actividad, ni ninguna otra precisión al respecto.

En los espacios comunes se presenta el taller, el laboratorio de luz, el espacio de psicomotricidad (*Fábrica de movimiento*) y el exterior. Se describe su dotación y su uso. El tipo de agrupamiento para estas actividades se detalla en el caso del taller, pero no para las actividades con luz ni de movimiento.

La organización del **tiempo** comienza con una declaración de principios sobre el respeto al libre movimiento y su relación directa con la flexibilidad horaria. La flexibilidad, se traduce en que “no tienen que hacer todos lo mismo a la vez”, de manera que pueden elegir participar o no en la actividad que se les propone. Partiendo de esta premisa incluyen un modelo de horario general de 1 día en la escuela. No contempla horarios, sino que distribuye el tiempo en bloques asociados a la actividad de adultos e infantes, exceptuando la atención a necesidades básicas que queda a demanda o según necesidad. Parecería pertinente concretar cómo se gestiona la toma de decisiones de los infantes.

Los **materiales** se analizan partiendo de los criterios para su selección, abogando por el material reciclado y desestructurado en virtud de las posibilidades que ofrece. A continuación, enumeran unas condiciones que los materiales deben cumplir y pasan a describir la utilización de estos materiales mediante unas líneas adecuadas para organizarlos en los espacios del aula. No explica la organización de los materiales en otros espacios del centro como pasillos, etc. Finaliza este apartado con la evaluación en cuanto a su selección, adecuación y ubicación. Establece una serie de preguntas sobre aspectos adecuados, a las que denomina indicadores. No incluyen elementos cuantitativos, siendo de carácter cualitativo, por lo que no resulta una evaluación precisa.

La coordinación entre los profesionales del centro se establece en ámbitos:

- Pedagógico del alumno, se realiza a través de una carpeta con documentos de interés y un acceso a Drive donde encontrar los documentos de la escuela. No existe coordinación en el cambio de tutores anual, ni recogida de información de otros profesionales de la escuela.
- De la pareja educativa, equipo de nivel y CCP. Se realizan siempre en horario de 13 a 13,45h. Este planteamiento es frontal con la metodología de respeto a la actividad de los infantes, no es posible celebrar una reunión de coordinación de la pareja educativa en la hora de la siesta si las criaturas pueden elegir lo que desean hacer en ese momento. Observamos una gran dificultad para realizar estas reuniones en tiempo de atención a los niños y niñas. Por otro lado, se establece que en reuniones de CCP “se reúne la directora con cada coordinador de nivel y se invita a la orientadora del EAT”. En esta clase de coordinación deben estar presentes todos los coordinadores,

responsable del proyecto de inglés, etc. por lo que resulta claramente insuficiente.

- Equipo educativo miércoles de 17:00 a 19:00h. Este tiempo se dedica a formación y temas de interés para el centro. El director o directora son los dinamizadores y los que aportan el tema a tratar.
- El ámbito de la coordinación de los procesos de adaptación curricular y atención a la diversidad, se realiza en función de los criterios establecidos por el centro, a pesar de su carácter prescriptivo. Desarrolla elementos que facilitan esta coordinación, pero no dice cómo se va a realizar, cita unidad de criterios de actuación conjunta de todo el personal educativo, pero no los incluye, tampoco establece criterios para la organización de los recursos relacionados.

Se describe que los “programas” son facilitados a principio de curso en las carpetas o enlace en Drive, por lo que el personal educativo no participa de la elaboración de las programaciones anuales, no pueden realizar propuestas o modificaciones al ser documentos que les vienen dados.

El licitador define su marco para la **evaluación** a partir de la Orden 460/2023 de 17 de febrero, por la que se regulan aspectos de organización y funcionamiento, evaluación y autonomía pedagógica en la etapa de Educación Infantil en la Comunidad de Madrid, concretando en los artículos: 8, aspectos; 17, características; 18 documentos oficiales; 20, informe final. No se expresa marco teórico sobre este respecto.

Continúa con los Criterios de evaluación, tomados del decreto 36/2022. Expone una breve introducción donde explica que estos criterios darán forma al informe de evaluación y el procedimiento de entrega a la familia. Dicho procedimiento consiste en entrevista personal con cada familia en el primer y segundo trimestre y entrega de informe. No es así en el tercero, en el que se entregará un informe escrito que recoge toda la evolución en el curso escolar que incluye todas las informaciones recogidas, a través de observaciones, fotografías y/o vídeos, en las “guías de observación” que cada infante posee. No se establece quien realiza las entrevistas, ni se justifica porque en el final de curso no se realiza. Tampoco se explica en qué consisten estas “guías de observación”, cuáles son sus fundamentos, quien las elabora, en base a que principios etc. Esta cuestión es de suma importancia, puesto que en ellas se debe recoger la evolución del infante, ajustada a los criterios que en ellas se recojan, por lo que parecería razonable que se incluyera alguna explicación al respecto, sobre todo teniendo en cuenta que incluyen competencias y criterios de evaluación tal cual se exponen en el decreto de evaluación.

Incluye un apartado más bien teórico sobre la documentación pedagógica, sin concretar. No aparece ninguna referencia a los momentos de la evaluación.

Se inicia la exposición de las **UPDs** con una justificación en la que explican “no entendemos hablar de contenidos ya que estos son los elementos que el adulto trabaja con el niño/a, y si partimos de que en nuestra imagen de infancia es el niño/a quién construye sus aprendizajes y nuestro papel es acompañar, no encontramos sentido a poner los contenidos.” Sin embargo, en los cuadros adjuntos aparecen objetivos y contenidos, sin coherencia con la normativa actual.

Las Unidades son “Juego libre y autónomo” para el nivel 0-1, “Cuentoteca” para 1-2 y “Laboratorio de luz” para 2-3. Parten de la premisa de que el adulto es una “interferencia” en momentos de juego.

Las UPD no contienen todos los elementos necesarios. No incluyen competencias ni criterios de evaluación. No se habla de contenidos transversales, Derechos de los Niños, Objetivos de Desarrollo Sostenible.

Esta formulación contine elementos adecuados, pero también elementos poco concretos, poco ajustados al nivel y destinados a los adultos.

Los elementos de evaluación varían en cada una de ellas, al igual que su desarrollo, siendo más amplio y concreto en la propuesta para 2-3 años. En las dos restantes aportan poca información.

Los planteamientos de metodología y de intervención adulta son ajustadas y se plasman en dinámicas de juego. Incluyen espacios, tiempos, recursos, agrupamientos y acciones dirigidas a las familias. En alguna UPD se ofrecen posibilidades de participación directa de éstas, aunque las dificultades que puede suponer hubiese sido mejor expresarlas de otro modo, analizarlas con más precisión, y que se alinearán mejor con lo afirmado en el apartado de acogida sobre que la presencia de las familias en actividades del aula, una vez lograda la adaptación, favorecerá la seguridad.

La atención a la diversidad se enfoca desde una actitud de flexibilidad adecuada, pero el proceso para elaborar medidas de apoyo se expresa de manera muy general, sin precisar en qué aspectos concretos se fijará la observación para diseñarlas. La evaluación se enfoca especialmente en el proceso de las actividades y en los elementos a documentar.

No se incluye el registro de acciones que se han producido sin ser esperadas, que por el enfoque de estas UPD resultaría muy relevante



El **periodo de acogida** se inicia con una explicación del modo en que el licitador entiende el proceso. Se apoya en la teoría pikleriana, la cual se postula como marco teórico fundamental a seguir. Aunque desarrolla bien este periodo en función de esta teoría, carece de otros fundamentos teóricos en los que apoyar algunas de sus decisiones. Resulta escaso este marco, teniendo en cuenta la importancia y profundidad de este periodo. No ofrece información clara sobre la organización de espacios, materiales y tiempos durante este tiempo. Tampoco explica la función de los adultos una vez puesto en marcha el proceso.

Aunque tiene buenas premisas, en línea con el documento, explica mejor las actividades previas a realizar que las propias a va a llevar a cabo en este periodo. Menciona a los infantes con necesidades especiales de forma general, no expresa adaptaciones concretas.

En cuanto al papel de la pareja educativa es el eje fundamental sobre el que gira la planificación del momento, elaborando un protocolo de intervención para cada infante en base a las observaciones que han ido observando, aunque no explica cuándo y cómo se realizan estas. Otorga gran importancia a este papel, pero no deja claro cómo han de realizarlo, no prevé organización para ello. De igual manera, la pareja educativa debe ofrecer información constante a la familia, pero tampoco explica cómo se realiza este proceso informativo.

Exponen algunos factores para la evaluación en función de la criatura, el grupo, la familia y la pareja educativa y un cuadro para registrar las observaciones más relevantes sobre dichos factores.

Esta fórmula evaluativa resulta claramente insuficiente para la importancia que se otorga al momento, asemejándose a un cuadro de observaciones habitual en cualquier momento del curso.

Por otro lado, la redacción resulta poco fluida, palabras sin relación con otras, expresiones sin completar, etc. Resulta un poco repetitiva como si con la repetición de los argumentos pretendieran dar mayor coherencia a la propuesta de la que realmente tiene.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 4 puntos.

1.2 Relaciones con familias y su participación en la escuela. Apoyo al ejercicio de la parentalidad positiva desde la escuela infantil

Se ofrece un planteamiento que introduce con una reflexión general, centrada especialmente en reconocer a la familia como primer educador de los niños y las niñas. Como en el apartado anterior, expone toda una declaración de principios, pero no enmarcada en ninguno de los teóricos con los que se alinea el proyecto.

Define su concepto de participación desde una perspectiva de toma de decisiones, realizar propuestas y opinar, pero no concreta cómo y cuándo se lleva a la práctica, simplemente recoge que participarán según sus deseos y posibilidades. No se observa una intención real de participación en la vida de la escuela. Expresa que la escuela debe estar abierta a las familias concretando que podrán acceder a las aulas y otros espacios de la escuela, lo cual es positivo pero insuficiente.

Trata la necesidad de respetar las diferentes tipologías familiares, más como algo impuesto al personal educativo que como una necesidad y un derecho de las familias.

En relación a la **Parentalidad Positiva**, se apoyan en la Recomendación Europea 19, la Ley Orgánica 8/2021 de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia y en la figura del coordinador de bienestar y protección al menor que se establece en el artículo 35 de la Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia que, actuará bajo la supervisión de la persona que ostente la dirección o titularidad del centro, y deberá ser asumida por un miembro del equipo docente.

Desarrollan algunos conceptos clave de la citada recomendación, y se apoyan en una fuente relevante para desarrollarlos, Rodrigo y Palacios. Queda claro en qué consiste la parentalidad positiva. Respecto a las líneas de acción o las estrategias que se han mostrado eficaces para promoverla, y que pueden ser afrontadas por una escuela infantil, se señalan líneas de actuación muy generales, que definen más políticas públicas de actuación general que líneas de trabajo concretas para una escuela infantil.

Los **criterios sobre las relaciones** entre familia y escuela se exponen extensamente, dando continuidad al enfoque elegido en los apartados anteriores.

A modo de concreción, plantean “los encuentros saturnales” de 2h aproximadamente de duración, donde promover el encuentro de familias, unos 25 asistentes, en base a determinadas temáticas de educación y crianza, que al licitador le parecen importantes, aunque se muestran abiertos a otras propuestas de las familias. Estará liderado por un profesional de la educación, aunque no aclara si vinculado o no al

centro y se hará público en el distrito para que puedan asistir otras familias de la zona, si no se han cubierto las plazas. Es una buena iniciativa, aunque sería positivo que estos encuentros para familias se realizasen en la escuela, sobre temas que propongan las mismas familias que van a asistir, proporcionando el apoyo donde y cuando se requiere.

Proponen también la creación de una comunidad online de profesionales, formada por docentes de otras escuelas municipales, miembros del EAT, asesores pedagógicos del Ayto., psicólogos, pedagogos, familias, quienes a través de un grupo de Facebook y de un blog, publicarán artículos formativos y permitirán compartir e intercambiar inquietudes sobre la parentalidad positiva.

En este apartado se recogen otros recursos de las diferentes administraciones sobre los que la escuela puede proporcionar información a las familias.

Las actuaciones que se proponen insisten especialmente en mejorar la competencia educativa de las familias mediante la formación y el intercambio entre las propias familias. No apreciamos que vayan dirigidas a compartir o co-construir el proyecto de escuela. Por otro lado, se establecen desde la escuela como institución acogedora y respetuosa, capacitada para ayudar y prestar el apoyo que contribuya a generar oportunidades de aprendizaje de nuevas competencias en su rol familiar. No se contempla en este apartado la estructura de trabajo de la pareja educativa, ni establece los criterios para su relación desde la concepción planteada.

Los **cauces de participación** y de **información** comienzan con una premisa errónea, puesto que consideran el comienzo de curso está previsto para enero.

Se agrupan en torno a tres momentos: antes de empezar el curso, durante y al finalizar. Se recogen las actividades habituales, formales, Consejo Escolar y Asociación de Familias de la escuela, reuniones individuales, comisiones de trabajo etc. y otras de carácter más informal como las festividades. Los que aparecen están bien descritos y temporalizados si bien, en algunos de ellos, como las comisiones mixtas de trabajo, solo se recogen los mínimos, 3 veces al año.

Destacar la propuesta de realizar una vez al trimestre un encuentro con los abuelos y abuelas para intercambiar experiencias relativas a la crianza de sus nietos y nietas.

Respecto a la información a las familias se analizan de manera precisa y cercana, y ofrecen una previsión bastante amplia de modalidades, momentos e instancias de participación. Se han previsto con detalle los cauces de participación formal, y algunos con un mayor grado de informalidad o cercanía.

No puede valorarse este epígrafe sin tomar en cuenta que se perciben coincidencias literales con el artículo, no referenciado, de P.S. de Vicuña "Una propuesta metodológica para el aula de niños y niñas de 2 años"

(https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:8d0269b8-fe5b-48f1-a9a5-e180e92b2eaa/12_nov_2009.pdf)

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 3 puntos

1.3 Perfil y papel del educador-a en su relación con los niñas-os, familias y equipo educativo. Pareja educativa y acción tutorial

Comienza definiendo ampliamente el concepto de pareja educativa y sus implicaciones pedagógicas y organizativas, incluyendo virtudes y dificultades que se pueden plantear al trabajar en pareja. Entre las dificultades incluye "El riesgo de cotilleo" acompañado de una descripción de situaciones en las que los niños juegan solos mientras la pareja habla de cuestiones no educativas. Consideramos totalmente inapropiada esta mención por la falta de profesionalidad que se le supone al personal educativo y las graves consecuencias que podría acarrear.

A continuación, se centra en el Plan de Acción Tutorial, recogiendo de manera correcta la normativa que lo regula y transcribiendo algunos de sus capítulos íntegramente. Continúa con el desarrollo de los principios y objetivos en los que se fundamenta la acción tutorial y la pareja educativa, esta última con respecto a alumnos y alumnas, familias, equipo educativo y Equipo de Atención Temprana. Incluye la evaluación del plan con respecto a los mismos grupos antes mencionados. Observamos que es sumamente extenso y en algunos casos reiterativo pues la propia normativa que mencionan así lo expone.

El punto siguiente hace referencia a las características del profesional en el ciclo 0-3, enumerando las capacidades que se suponen adquiridas al finalizar sus estudios de ciclo formativo o universitarios, también divididas en los ámbitos antes mencionados, concretándolos al trabajo a realizar en la escuela. Esta exposición se aprecia demasiado extensa y repetitiva.

Continúa con las **actitudes y actuaciones** a realizar por la pareja educativa, donde concreta de forma coherente las actuaciones a realizar en torno a tres momentos: planificación, desarrollo de las intervenciones y observar, documentar y analizar las intervenciones y también la actitud del educador como acompañante de respeto que sabe lo que la criatura necesita, estableciendo claramente su línea en este sentido.

Se dedica un espacio a su actuación en relación al apego, donde de nuevo se repiten argumentos ya aportados, y se analiza cómo afrontarlo dentro de la pareja educativa.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 4 puntos

1.4 Análisis del contexto del centro: realidad socioeconómica y cultural

Se ofrece un análisis de la realidad amplio que contempla algunos datos sociodemográficos relevantes, sin extraer conclusiones, y un inventario razonablemente completo de recursos institucionales. Respecto de estos últimos, se plantean fórmulas de relación, en unos casos como mención, y en otros de manera sistemática y detallada. Incluye también un párrafo sobre la empresa licitadora, su experiencia y posicionamiento respecto de otras instituciones públicas de la zona.

Se otorgan 2,50 puntos.

1.5. Plan de Atención a la Diversidad del alumnado.

La atención a la diversidad se enmarca en el D 17/2008 y las Instrucciones de 19/07/2015, los cuales no están vigentes actualmente y la Orden 460/2023. No menciona el D 23/2023 actualmente en vigor, por lo que no se ha modificado los términos sustituyendo Plan de Atención a la Diversidad por Plan Incluyo.

Expone el análisis de la realidad que se inicia con una amplia reflexión general sobre el significado y requisitos del tratamiento de la diversidad, y un breve análisis del contexto que ofrece información sobre la localización de la zona. A continuación, enumera las diferentes fuentes de diversidad con las que cuentan para la elaboración de este plan, seguidas por lo objetivos, algunos muy generales y otros un poco más concretos, todos ellos correctos.

Prosigue con la descripción de las medidas desde el punto de vista normativo con escasa concreción y sin adecuarse a la actual normativa por lo que habla de medidas generales, ordinarias y extraordinarias. En cuanto a estas últimas, se refieren a la O 1190/2021 para algunos supuestos que actualmente están recogidos en el D23/2023.

Explica también los apartados del proyecto que corresponden al propio Equipo de Atención Temprana para finalizar con el seguimiento y evaluación del Plan de Atención a la Diversidad, actualmente Plan Incluyo.

El apartado en general plantea una concepción de la diversidad amplia y es básicamente normativo, haciendo pequeñas concreciones.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 1 puntos.

1.6 Imagen de niña-o e identidad pedagógica que fundamenta este proyecto

La imagen del infante que se nos muestra en este punto es totalmente coherente con la fundamentación teórica del proyecto. Concibe al infante como ser sujeto de derechos, de acción, competente, activo, curioso, creativo y social desde el nacimiento.

Explica ampliamente porqué el infante es el eje sobre el que gira todo el proyecto y contextualiza el trabajo a realizar en la escuela infantil en general, sin concretar el estilo de relación con la pareja educativa, pero si definiendo cómo deben ser los contextos de aprendizaje a crear y la pedagogía a seguir.

En cuanto a las **líneas pedagógicas** que definen el proyecto quedan ampliamente recogidas de forma coherente con el resto del proyecto. Se enmarca en las propuestas de los distintos autores, Pikler, Montessori, Decroly, Agazzi, Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia y la psicomotricidad vivenciada de Lapierre y Aucouturier. Esta última se amplía explicando su importancia en todos los desarrollos de la criatura.

Para concluir hace una propuesta del papel a realizar suponemos que por la escuela puesto que no define quién ha de realizar esto, recogiendo los aspectos que considera fundamentales para dar una respuesta que favorezca la evolución individualizada y de sus dificultades a través de la "tecnicidad", aunque no aclara en qué consiste.

Se desprende un gran entusiasmo por todas estas teorías, que provoca en ocasiones repeticiones y solapamientos, en su afán por realizar la defensa del modelo a seguir. Incorpora correctamente todos los elementos a considerar y está en coherencia con el resto del documento, si bien es excesivamente extenso y le falta alguna concreción para poder visualizar cómo utilizar este marco en la práctica y con la pareja educativo. Existe conexión entre lo aquí expuesto y algunas propuestas como los talleres o las sesiones de psicomotricidad, pero no lo relaciona, simplemente expone las líneas como marco pedagógico sobre el que concretar en algún otro apartado que no se define.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 3 puntos.

1.7. Proyecto Coeducativo con perspectiva de género

Comienza este apartado haciendo una amplísima exposición sobre el posicionamiento del licitador acerca de este aspecto. Define lo que entiende por igualdad, en cuanto a que derechos, responsabilidades y oportunidades no dependan de que hayan nacido mujeres u hombres. Considera la igualdad como un problema de derechos humanos y una condición previa para la consecución de un desarrollo sostenible centrado en las personas.

En coherencia con su marco teórico considera el género como una definición de las mujeres y de los hombres construida socialmente y con claras repercusiones políticas. Además, tendrá carácter transversal.

El **análisis de la realidad** comienza haciendo referencia a la importancia de conocer en qué medida se dan estas desigualdades en el entorno sociocultural en el que se encuentra la escuela infantil y su diseño ideal. Considera también las situaciones que se producen dentro de la misma escuela con respecto al personal, los recursos, actitudes, lenguajes y también la actitud de las familias.

A continuación, desarrolla una reflexión muy extensa sobre las diferentes implicaciones de la coeducación, en consonancia con lo expuesto anteriormente, pero no incluye ningún tipo de dato cuantitativo o cualitativo a cerca de las conclusiones del análisis del contexto relacionadas con el género. Tampoco incorpora datos sobre el análisis relativo al género de las y los profesionales del centro ni incluye datos concretos sobre los recursos materiales.

En cuanto a los **objetivos** formula unos generales que se concretan en otros más específicos. Están referidos a distintos ámbitos de participación: infantes, familias y personal educativo. No incluyen objetivos referidos a otro personal del centro, cocina, servicios, ni tampoco de la administración o la sociedad civil. Tampoco están relacionados con la realidad de la escuela sobre el género.

Algunos de ello son tareas para desarrollarlos más que objetivos propiamente. Los formulados con respecto a los infantes son coherentes y de gran importancia. En cuanto a las familias se refieren a la sensibilización y concienciación a cerca de la igualdad de género y la importancia de la coeducación.

A continuación, el licitador desarrolla un apartado sobre metodología e intervención en el que da forma y concreta su previsión de actuaciones en el aula y con las familias. Incluye una propuesta de acciones en torno a la sensibilización en la que describe actividades a realizar a lo largo del curso, tanto puntuales como en la cotidianidad con las criaturas, familias, equipo docente y no docente, el barrio y el distrito. Propone la creación de la comisión, a veces denominada “de igualdad” y otras “de coeducación”, formada por familias, personal educativo y no educativo, la dirección y el consejo escolar, cuya función sea establecer un plan de trabajo que estará incluido en la PGA y su evaluación en la Memoria Anual, quedando a su criterio la frecuencia, periodicidad y horario de las reuniones. Esta organización se concreta posteriormente desde la planificación con la dirección.

Estas propuestas sobre la intervención son acertadas, coherentes y proporcionan la transversalidad que se les solicita y que hemos podido comprobar a lo largo del proyecto en distintos apartados. Aunque no han formulado objetivos sobre administraciones, entidades sociales y personal no educativo, si recogen actuaciones a realizar con ellos. Igualmente plantean acciones sobre la revisión de recursos materiales, espaciales y personales.

Plantean la coordinación tanto dentro de la escuela, Consejo escolar, dirección, como con otras instituciones como Servicios Sociales, el Ayuntamiento y también con el plan de igualdad de la propia empresa.

Con relación al **seguimiento y evaluación** ponen la mirada en dos niveles, individual y colectivo (como equipo) explicando qué aspectos poner en cuestión y cuales validar o cambiar. El ámbito individual está muy bien desarrollado, señalando elementos de reflexión de gran calado, aunque podrían incluir otros aspectos a valorar también de interés. En cuando al colectivo es más general y poco concreto, aunque lo expuesto es válido y coherente.

Plantean la evaluación del proyecto paralela a su implantación, partiendo de una evaluación inicial en la que se realizara el análisis real de las familias, infantes, equipo docente y no docente, espacios y materiales de la escuela, sin concreciones; procesual a lo largo del curso sobre cada una de las propuestas realizadas, a través de cuestionarios que no quedan definidos; final para valorar el grado de consecución de los objetivos propuestos y del propio proyecto, propuestas y planes de mejora, a través de unos indicadores que no se mencionan ni definen, con el compromiso de que las personas implicadas lo realicen. Aunque la evaluación se contempla a lo largo de todo el curso, sería necesario mayor concreción, más ajuste a las propias actividades que se han planteado anteriormente como modelo.

Parecería recomendable reformular los objetivos para que estén en consonancia con toda la exposición posterior puesto que en ellos no queda recogido el trabajo que se plantea posteriormente.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 1 puntos.

1.8 Proyecto de gestión de recursos humanos, materiales y económicos del centro

Se expone, en primer lugar, la legislación vigente a aplicar a la **gestión del personal**. Presentan un procedimiento de selección bien definido, con criterios claramente expresados. Los procesos de selección en su mayor parte se llevan a cabo por parte de la entidad licitadora, con participación de la dirección del centro. Existe un procedimiento definido para la sustitución de bajas. El plan de formación se ajusta a los procedimientos internos de la gestión de personal y los temas que el licitador prioriza en la oferta.

El tratamiento de la gestión de los recursos **materiales** resulta correcto, tanto en lo relativo al inventario, como al mantenimiento, incorporando la posibilidad de uso de otros materiales de la empresa.

Plantean la gestión de los **recursos económicos**, detallando de forma correcta los gastos e ingresos. Se expone un alto interés por la alimentación saludable.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 1 puntos.

1.9 Criterios para la organización, funcionamiento y convivencia en el centro

La **estructura** de participación y gobierno se explica a través de unos cuadros que recogen fundamentalmente las funciones y en algunos casos las personas implicadas contextualizadas a la escuela infantil.

En el primer cuadro encontraos las funciones que se atribuyen a la Dirección se han concretado a partir de la normativa vigente. Igualmente sucede con el Claustro, aunque no incluye la función elegir a los representantes en el Consejo Escolar. Con respecto al Coordinación de bienestar, se ajusta a normativa sin concretar ningún aspecto, ni funciones ni criterios para su elección. Las competencias del Consejo Escolar no se ajustan a la normativa en cuanto a documentos del centro.

En el segundo cuadro aparece el Equipo de Atención Temprana y otro personal de la escuela. No se comprende porque se relaciona al Equipo de atención temprana con otros profesionales no educativos. Lo razonable es que aparezcan junto con el personal docente como equipo de orientación.

En cuanto a otro personal de la escuela aparecen el cocinero o cocinera, y personal de limpieza con una descripción excesivamente breve de sus funciones y totalmente apartada de la vida educativa. Esto no se comprende cuando en otros apartados de este proyecto se incluye su participación en proyectos de la escuela.

Expone los procedimientos para la coordinación a través de la Comisión de Coordinación Pedagógica, la coordinación de cada nivel, el propio nivel y la pareja educativa. No incluyen al Equipo de Atención Temprana en esta coordinación. Le explicación sobre las funciones de cada uno resulta escasa y en algún caso confusa como es el caso de la pareja educativa. No se establecen canales para la coordinación de la pareja educativa y su continuidad de un curso a otro.

Los **horarios** se exponen de manera general con poco detalle en relación al Proyecto. En concreto no se recogen los tiempos que las maestras disponen para coordinación de nivel, que en otro lugar se afirma que abarca un día a la semana de 7:45 a 9, y otros períodos que no se detallan. Tampoco se explica, ni aquí ni en otro apartado, cómo influye el horario laboral en la presencia efectiva o no de la pareja de cada aula durante la entrada y la salida, en función de sus horarios laborales. Tampoco se comprende cómo el horario señalado aquí corresponde con el cómputo de jornada que establece el convenio mencionado. Como se ha señalado anteriormente, tampoco aquí se ofrecen elementos que permitan comprender cómo se organizan los tiempos de trabajo personal y de reunión dentro de la distribución semanal o mensual.

En cuanto a las **Normas de Organización, Funcionamiento y Convivencia**, denominado como RRI, no se ajusta a la normativa vigente.

Define el concepto de RRI y sus elementos, pero resulta repetitivo en sus argumentos. Insiste en que es elaborado por el Equipo directivo con aportaciones y consenso de la comunidad educativa y posteriormente menciona la estructura organizativa del

centro, ya explicada con anterioridad, pero si detalla las funciones de la pareja educativa asociadas a las de tutoría de aula.

Explica que las normas internas que regulan la organización y funcionamiento de la escuela serán elaboradas por la dirección con aportaciones de la comunidad educativa para incluirlas en el RRI. Estas reglas se refieren a admisión y bajas, horarios y servicios, cuotas, salud y alimentación, recursos materiales y espaciales, plan de evacuación y normas generales.

En este apartado no se hace referencia a ninguna normativa específica.

El **Plan de Convivencia** se ajusta a la normativa tanto del Ayuntamiento de Madrid como de la Comunidad (D 32/2019). Incluyen derechos, deberes de infantes, familias y personal docente tal como se recoge en la normativa antes citada. Elaboran un diagnóstico del estado de convivencia estableciendo los cauces a seguir en caso de que se incumplan las normas o surja algún conflicto, que resulta adecuado.

A continuación, describen los agentes de la convivencia escolar citando los órganos colegiados, en general toda la comunidad educativa, y otros agentes externos como la administración y la inspección educativa. En este punto se repiten puesto que mencionan varias veces los mismos agentes desde diferentes perfiles. Citan las competencias que tienen los agentes antes citados, según normativa, pero no las incluyen por falta de espacio, destacándolas de la comisión de Convivencia, que si citan textualmente.

Proponen objetivos y actividades destinados a conseguir una adecuada convivencia, implicando a todos los sectores de la comunidad educativa. Recogen estrategias, actuaciones y normas, además de procedimientos de información a las familias, de forma coherente y bien estructurada. Se contemplan previsiones de seguimiento y evaluación que responden a lo expresado por el licitador en otros apartados, y que ofrecen un enfoque claramente educativo.

Tanto la **admisión** de alumnos, como en la **puesta en marcha** del centro aportan las actuaciones necesarias y abarcan todas las gestiones para llevar a cabo la apertura de forma correcta y bien diseñada a través de un protocolo claramente establecido.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 1,2 puntos.

1.10 Proceso de elaboración del Proyecto Educativo de Centro

Este apartado comienza con una pequeña introducción en la que se recoge una definición y la idea de documento abierto y participativo. Describe unos criterios para su elaboración adecuados y continua con una serie de fases y sus actuaciones, de las cuales prácticamente todas las realiza la CPP. Entenderíamos esto como un error de transcripción, pero se repite hasta 9 veces. Imaginamos entonces que hace referencia a la CCP, que será la encargada de realizar todo el proyecto hasta su aprobación y validación que lo realizará el Claustro y el Consejo Escolar y la evaluación que la realizará la Comunidad Educativa. No observamos ningún tipo de participación en la elaboración de Proyecto Educativa de Centro, tampoco consultas ni ninguna otra fórmula de participación, comisiones, etc.

Finalmente se lleva al Claustro y al Consejo Escolar para su aprobación, sin explicitar tampoco qué procedimientos de participación, modificación o de aportaciones se contemplan durante la revisión que lleva a cabo cada uno de estos órganos, o cómo se incorporarían estas modificaciones.

Los **elementos constitutivos** se mencionan con una breve explicación. En el apartado de metodología se observan decisiones que van más allá de los principios metodológicos que corresponden al Proyecto Educativo, y que forman parte de la Propuesta Pedagógica, que en el sistema público sigue un proceso diferente para su elaboración. Tampoco aquí se explica la articulación de ambos procesos.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 0,3 puntos.

1.11 Fundamentos teóricos y bases psicopedagógicas de la educación infantil

Se exponen distintas teorías en consonancia con las ampliamente descritas a lo largo del proyecto, como constitutivas de su mirada hacia la infancia y el aprendizaje. Ofrece una relación con una breve explicación, poniendo mayor énfasis en la pedagogía Pikler y finaliza con una breve síntesis sobre las ideas que fundamentan el proyecto, en coherencia con lo desarrollado.

Sorprende la brevedad de este epígrafe en comparación con los desarrollos anteriores y se echa en falta aquí una elaboración más comprensiva que integre las distintas teorías y perspectivas dando una mayor cohesión y formulando las implicaciones educativas que de ella se desprenden.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 0,5 puntos.

1.12 Proyecto para el fomento de la calidad educativa

Este apartado comienza con una breve introducción sobre lo que definen como escuela de calidad y una referencia la Ordenanza Reguladora del Ayuntamiento para formular sus pilares para mantener y mejorar la calidad de la escuela infantil: la protección a la infancia, la participación de las familias y el trabajo en Red. Le suman posteriormente conseguir un espacio para el aprendizaje y la acogida de todos los que en ella conviven.

En este sentido formula unos objetivos coherentes entorno a el entorno educativo, la práctica y evaluación pedagógica, la formación y condiciones de trabajo personal, proyectos de innovación y transversales.

No aparecen criterios, pero se sobre entiende que los objetivos mencionados hacen las veces de criterios a los que responden con una serie de acciones. Se mencionan la planificación, la formación del equipo y la elaboración de instrumentos de evaluación, que más parecen medidas de calidad para avanzar en la dirección de los objetivos/criterios, que resultan muy oportunas dentro de este apartado.

Continúan con un cuadro que incluye propiamente **acciones**, donde se repite la formación, añadiendo aquí una reflexión más bien de carácter personal y poco adecuada. Se propone un programa de buenas prácticas, en el que se detectan amplias coincidencias literales con el documento "Concepto y utilidad de las buenas prácticas en la enseñanza", de la UIV, que no se referencia. También se incluye aquí la implantación de la norma UNE-172142. Su valor se tomará en cuenta en base a lo que esta norma estrictamente contempla. Así mismo se formulan acciones de participación familiar, alimentación saludable y sostenibilidad, cuyo desarrollo remite a los apartados correspondientes del documento.

No se detallan procesos específicos dentro de la propia escuela para la definición de calidad dentro de este contexto, ni para el diseño de instrumentos que se han propuesto anteriormente como medidas.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12, tamaño que no cumple con lo recogido en el pliego. Dichos elementos no se han valorado.

Se otorgan 0,1 puntos.

1.13. Coherencia del proyecto con el marco normativo regulador del primer ciclo de educación infantil

Se recopila de manera amplia un marco regulador, referido a varios ámbitos: admisión y financiación de las escuelas, organización y funcionamiento, desarrollo del currículo y organización de las enseñanzas, evaluación y otras.

Se objetivan numerosos errores normativos que pueden observarse a lo largo del proyecto, de gran importancia.

Se recoge específicamente la regulación de la función tutorial en la Ley 3/2020 (LOMLOE), cuyas funciones sin embargo no encontramos adecuadamente recogidas en el apartado correspondiente, pero no menciona la O 460/2023.

Recoge también otras normas autonómicas y un apartado "Otras" donde se recoge algunas normas de interés para el documento como el convenio colectivo o el pacto de Milán sobre el papel de las ciudades para la transformación de los sistemas alimentarios hacia la sostenibilidad.

No enuncia las líneas educativas que establece la Ordenanza reguladora de la Red Municipal de Escuelas infantiles como soporte normativo del proyecto.

Se otorgan 0,2 puntos.

PUNTUACIÓN DEL APARTADO 1 PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA Y ORGANIZATIVA DEL CENTRO	21,8
--	-------------

2. PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS: (Hasta 2,5 puntos)

Se lleva a cabo una justificación adecuada coherente con la línea que se desarrolla a lo largo de la oferta.

Se plantea contar con un miembro de la pareja educativa con la titulación adecuada, que se desdoble un día a la semana para llevar a cabo la rutina del aula en lengua

inglesa. No cuenta con un referente de habla inglesa diferente de los miembros de la pareja educativa.

El diseño curricular no se ajusta a la normativa vigente, mencionando áreas que ya no existen, careciendo del diseño competencial que se pide.

A pesar de que a lo largo de la propuesta se menciona la libertad de los infantes para participar en las actividades, no especifica el procedimiento a seguir si esto se produce. La evaluación se trata más como una pincelada que como la herramienta fundamental que es.

Se ha apreciado que en este apartado del proyecto existen elementos con una letra inferior a 12. Dichos elementos de conformidad, con lo establecido en los pliegos no se han valorado.

Se otorgan 1 puntos.

<p><u>PUNTUACIÓN DEL APARTADO 2</u> PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS para el nivel 2-3 años</p>	<p>1</p>
--	-----------------

3. CONCLUSIONES GENERALES Y PUNTUACIÓN TOTAL

Este es un proyecto coherente con la Ordenanza Municipal y los documentos del Área. Se encuadra en un amplio marco teórico y desarrolla una buena filosofía educativa que está presente a lo largo de todo el documento. Contiene algunos errores de adaptación a las nuevas normativas. Algunos apartados, como el de elaboración del Proyecto Educativo de Centro, se observan alejados del resto. Sería recomendable mejorar el diseño curricular, actualizar conceptos y reformularse en algunos apartados, subsanando algunas carencias importantes que presenta.

En cuanto a la presentación del documento, están excesivamente completas cada una de las páginas, demasiado texto, muy junto sin apenas espacio entre temas diferentes. Es de difícil lectura.

Se ha observado que un gran porcentaje del proyecto no cumple los requisitos formales establecidos en el pliego de condiciones en cuanto al tamaño de la letra.

<p>PUNTUACIÓN TOTAL DEL PROYECTO PRESENTADO: 22,8 PUNTOS</p>

A continuación, se ofrece una tabla resumen de la valoración de todos los proyectos valorado, que se corresponde con la reflejada en el apartado de cada empresa:

EMPRESAS	PROYECTO DE GESTIÓN EDUCATIVA	PROYECTO DE INICIACIÓN AL INGLÉS	TOTAL CRITERIOS NO VALORABLES
1. DELTA JUEGO S.L.	59,6	2	61,6
2. KIDSCO BALANCE S.L.	31,95	1,3	33,25
3. ARCI NATURE INTERVENCIÓN SOCIAL S.L.U.	36,4	1,5	37,9
4. KOALA SOLUCIONES EDUCATIVAS S.A.	41,25	1,4	42,65
5. ARTENSIS, S.L.	34,3	1,5	35,8
6. MEDITERRANEA GESTIÓN SOCIAL Y CULTURAL. S.A.	19,1	1,5	20,6
7. PROMOCIÓN DE LA FORMACIÓN LAS PALMAS S.L.	21,8	1	22,8

Y para que conste se firma en Madrid a 17 de mayo de 2023